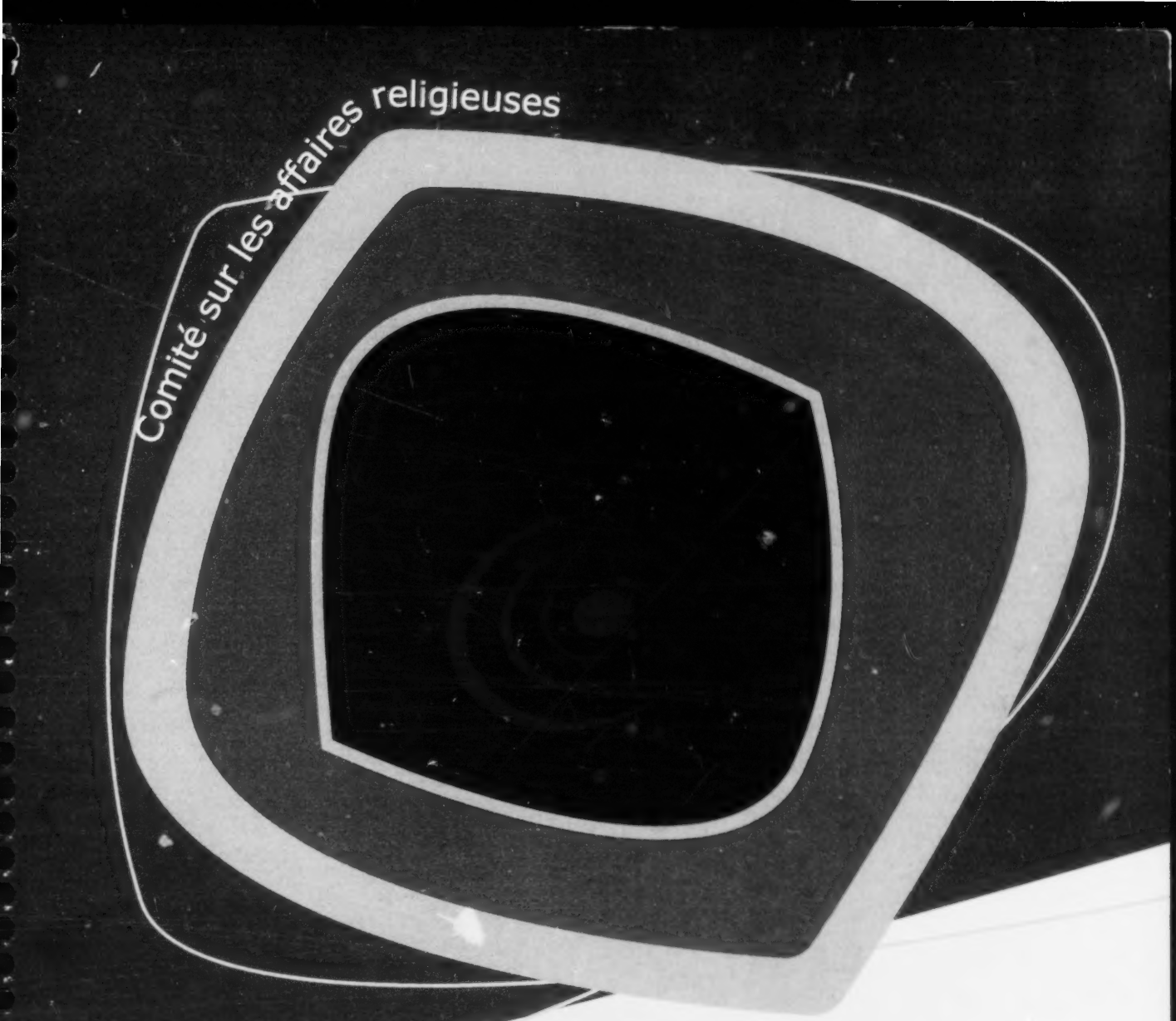

Le cheminement spirituel des élèves

Un défi pour l'école laïque

Avis au ministre de l'Éducation,
du Loisir et du Sport
Février 2007

Québec

2008-00808/

Le cheminement spirituel des élèves

Un défi pour l'école laïque

Avis au ministre de l'Éducation,
du Loisir et du Sport
Février 2007

Avis adopté à la 44e réunion
du Comité sur les affaires religieuses (CAR),
les 14 et 15 décembre 2006
(membres du Comité : voir l'annexe IV)

Supervision
Roger Boisvert
Secrétariat aux affaires religieuses

Coordination
Lorraine Leduc, responsable
Comité sur les affaires religieuses

Recherche et rédaction
Christine Cadrin-Pelletier

Alain Ratté
Secrétariat aux affaires religieuses

Louise Tanguay
Secrétariat aux affaires religieuses

Traitement de texte
Marleine Guillot
Secrétariat aux affaires religieuses

Révision linguistique
Sous la supervision de la Direction des communications
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Remerciements
Le Comité sur les affaires religieuses exprime sa reconnaissance à Mme Christine Cadrin-Pelletier, secrétaire aux affaires religieuses jusqu'en juin 2005, pour lui avoir fait bénéficier de ses compétences dans ce dossier.

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007—06-01183

ISBN : 978-2-550-49266-5 (Version imprimée)

ISBN : 978-2-550-49267-2 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2007

Reproduction autorisée à condition d'en mentionner la source.

Comité sur les affaires religieuses

Avis déjà parus

Rites et symboles religieux à l'école. Défis éducatifs de la diversité. Avis au ministre de l'Éducation, Québec, ministère de l'Éducation, 2003, 122 p.

La formation des maîtres dans le domaine du développement personnel : une crise symptomatique. Avis au ministre de l'Éducation, Québec, ministère de l'Éducation, 2003, 33 p.

Éduquer à la religion à l'école : enjeux actuels et piste d'avenir. Avis au ministre de l'Éducation, Québec, ministère de l'Éducation, 2004, 42 p.

La laïcité scolaire au Québec. Un nécessaire changement de culture institutionnelle. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, 63 p.

Pour avoir accès à ces avis et aux autres publications du Comité :

http://www.mels.gouv.qc.ca/affairesreligieuses/index.htm.

AVERTISSEMENT

Dans le présent avis, les termes « animatrice » et « animateur » seront utilisés plutôt que l'acronyme AVSEC pour désigner les animatrices et animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1

LA PRISE EN COMPTE DU CHEMINEMENT SPIRITUEL DANS LA LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE 5

1.1 Le cheminement spirituel de l'élève : un rôle fondamental de l'école 6
1.2 L'énoncé relatif au cheminement spirituel : des termes à clarifier 7
1.2.1 La finalité de l'énoncé : l'épanouissement de l'élève 7
1.2.2 L'originalité de l'énoncé : le cheminement « spirituel » 10
1.2.3 La portée pratique de l'énoncé 12
1.2.4 Les résultats attendus 13
1.3 Le cadre laïque de la prise en compte du cheminement spirituel 15
1.3.1 Le respect de la liberté de conscience et de religion 16
1.3.2 Le modèle québécois de laïcité scolaire 17

CHAPITRE 2

LA PERTINENCE DE S'OCCUPER DU CHEMINEMENT SPIRITUEL À L'ÉCOLE 19

2.1 Des perceptions sociales diversifiées du « spirituel » 19
2.2 La base d'une compréhension commune 21
2.3 L'idéal éducatif poursuivi et partagé : élever l'enfant en humanité 23
2.4 Des apprentissages nécessaires 24

CHAPITRE 3

LA FACILITATION DU CHEMINEMENT SPIRITUEL DE L'ÉLÈVE : UNE RESPONSABILITÉ À CONSTRUIRE 29

3.1 L'attention à l'enfant et à l'adolescent réels 29
3.2 Une responsabilité commune à toute l'école 31
3.3 Les enseignants : des acteurs de première ligne 33
3.4 Les animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire : une ressource dédiée au cheminement spirituel de l'élève 35

RECOMMANDATIONS 43

CONCLUSION 45

ANNEXE I
Survol de l'évolution historique récente du rapport entre « religion » et « spiritualité » en Occident 49

ANNEXE II
Le concept de réussite dans les documents de l'éducation 51

ANNEXE III
Remerciements 53

ANNEXE IV
Membres du Comité sur les affaires religieuses 55

BIBLIOGRAPHIE 57

INTRODUCTION

Lorsque, au tournant des années 2000, des modifications importantes ont été apportées à la Loi sur l'instruction publique (LIP) dans le contexte du processus de déconfessionnalisation[1] du système scolaire, un ajout a été fait à l'article 36, précisant que l'école devait, « notamment, faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement ».

Certains ont été surpris de cette décision : pourquoi cet ajout? Quel en est le sens? Quelle portée lui donner? À quoi rattacher ce nouveau rôle? Qui cela concerne-t-il à l'école? N'entraîne-t-on pas l'école à intervenir dans des domaines qui ne la concernent pas?

D'autres, peu familiers avec le texte de la LIP, n'ont pas pris conscience de ce changement ou n'y ont vu que du feu, convaincus que les articles portant sur le rôle et la mission de l'école sont des énoncés généraux, sans grande conséquence pratique. D'où leur peu d'intérêt.

D'autres, enfin, se sont montrés inquiets de cet ajout : méfiants à l'égard des intentions poursuivies, ils y ont vu une manière détournée de maintenir une tendance « confessionnalisante » à la Loi, alors même que le processus en cours visait à affirmer le caractère laïque de l'école québécoise. On peut comprendre en effet que, dans l'esprit de plusieurs, un rapprochement puisse se faire entre « cheminement spirituel » et « cheminement religieux confessionnel[2] ». Or, il est clair qu'une telle association est incompatible avec le caractère laïque d'une institution respectueuse du droit fondamental à la liberté de conscience et de religion.

Ces questions et ces résistances expliquent pourquoi le ministre de l'Éducation d'alors a exprimé la requête suivante au Comité sur les affaires religieuses au moment de l'inauguration de ses travaux :

> Je compte sur la collaboration du Comité pour m'éclairer quant à l'évolution des attentes de la population québécoise eu égard à diverses questions relatives à la place de la religion à l'école. Je songe notamment à la façon dont l'école publique, maintenant non confessionnelle, pourra s'acquitter du nouveau mandat

---

1 Ce processus a été réalisé par des changements apportés aux lois dans le domaine de l'éducation. Par les projets de loi 109 (adopté le 19 juin 1997), 118 (adopté le 14 juin 2000) et 95 (adopté le 15 juin 2005), le Québec est passé d'un système scolaire confessionnel à un système scolaire laïque, en cohérence avec la neutralité de l'État en matière religieuse.

2 Le lecteur trouvera, à l'annexe I, une explication des rapports entre les concepts de « religion » et de « spiritualité ».

> que lui confie l'article 36 de la loi, à savoir de "faciliter le cheminement spirituel de l'élève", tout en agissant dans le respect des libertés de conscience et de religion. Dans le contexte de la pluralité religieuse présente au Québec, cette façon de faire inédite appelle un changement de culture institutionnelle pour lequel un avis du Comité s'avérerait éclairant[3].

En réponse à cette demande, le Comité a fait paraître récemment un avis[4] pour faire le point sur le modèle québécois de la laïcité scolaire. Il y rappelait notamment comment un ensemble de décisions gouvernementales récentes a défini un modèle de laïcité scolaire ouvert au fait religieux et dont l'un des éléments structurants est la prise en compte du cheminement spirituel de l'élève[5]. Il soulignait que l'appropriation de ce modèle de laïcité ouverte nécessite, de la part des milieux scolaires, un changement de culture institutionnelle.

Il restait au Comité à aborder la question du cheminement spirituel de l'élève pour compléter sa réponse au ministre, ce qu'il fait dans le présent avis. Depuis le début de ses travaux, le nouveau défi confié à l'école en matière de cheminement spirituel de l'élève fait partie de ses réflexions. Convaincu de l'importance du nouveau service, il a pu à maintes reprises exprimer au ministre et aux milieux concernés ses préoccupations, notamment, quant à la mise en place du Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, et aux conditions d'exercice du nouveau métier d'animateur à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire.

Le Comité a également su profiter de l'expertise de plusieurs spécialistes pour éclairer sa réflexion sur ces questions. Un jalon important de cette démarche fut la tenue, en novembre 2003, d'un colloque portant sur la thématique du développement spirituel en éducation[6]. Ce colloque a illustré l'importance de la spiritualité dans la culture et le monde de l'éducation. Il a permis de constater la créativité de plusieurs milieux scolaires dans la prise en compte du cheminement spirituel de l'élève et a mis en évidence la nécessité de clarifier le concept de spiritualité et la responsabilité de l'école à cet égard.

---

3 Lettre du ministre de l'Éducation au Comité sur les affaires religieuses, 28 février 2001.

4 COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2006), *La laïcité scolaire au Québec. Un nécessaire changement de culture institutionnelle*. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 63 p. En mars 2003, le Comité répondait à un autre aspect de la demande du ministre en publiant son avis intitulé : *Rites et symboles religieux à l'école : défis éducatifs de la diversité*, Québec, ministère de l'Éducation, 122 p.

5 Les autres éléments du modèle québécois de laïcité scolaire sont : le respect de la liberté de conscience et de religion, la neutralité de l'école, le Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, et le programme d'éthique et de culture religieuse.

6 COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2004), *Le développement spirituel en éducation. Actes du colloque tenu à Québec, 11 et 12 novembre 2003*, Québec, 231 p.

Fort de cette démarche, le Comité propose maintenant un éclairage sur cette question. Il s'agira, dans un premier temps, d'expliquer le sens de la mention du cheminement spirituel en l'analysant dans le contexte de l'article 36 de la Loi sur l'instruction publique. Il faudra ensuite montrer la pertinence pour l'école de s'occuper de cette réalité dans une culture où le spirituel est éclaté. Enfin, le Comité précisera en quoi consiste la responsabilité commune à l'équipe-école et celle de certains acteurs du milieu scolaire dans la facilitation du cheminement spirituel de l'élève en vue de son épanouissement.

CHAPITRE 1

LA PRISE EN COMPTE DU CHEMINEMENT SPIRITUEL DANS LA LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE

Pour bien comprendre de quoi il s'agit quand il est question du cheminement spirituel de l'élève, il est important de prendre connaissance de l'ensemble de l'article 36 où il en est fait mention afin d'en dégager la signification dans la Loi sur l'instruction publique. Voici le libellé de cet article :

> Rôle de l'école
> 36. L'école est un établissement d'enseignement destiné à dispenser aux personnes visées à l'article 1[7] les services éducatifs prévus par la présente loi et le régime pédagogique établi par le gouvernement en vertu de l'article 447 et à collaborer au développement social et culturel de la communauté. Elle doit, notamment, faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement.
>
> Mission
> Elle a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire.
>
> Projet éducatif
> Elle réalise cette mission dans le cadre d'un projet éducatif mis en œuvre par un plan de réussite.
>
> 36.1 Le projet éducatif est élaboré, réalisé et évalué périodiquement avec la participation des élèves, des parents, du directeur de l'école, des enseignants, des autres membres du personnel de l'école, des représentants de la communauté et de la commission scolaire.

Le commentaire qui suit traduit la préoccupation éducative du Comité qui, se faisant, ne prétend pas proposer une interprétation juridique de la Loi sur l'instruction publique.

---

7 L'article 1 de la *Loi sur l'instruction publique : LRQ, chapitre 1-13.3* se lit comme suit :

> « Toute personne a droit au service de l'éducation préscolaire et aux services d'enseignement primaire et secondaire prévus par la présente loi et le régime pédagogique établi par le gouvernement en vertu de l'article 447, à compter du premier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire où elle a atteint l'âge d'admissibilité jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire où elle atteint l'âge de 18 ans, ou 21 ans dans le cas d'une personne handicapée (...).
>
> « (...)
>
> « L'âge d'admissibilité à l'éducation préscolaire est fixé à 5 ans à la date déterminée dans le régime pédagogique; l'âge d'admissibilité à l'enseignement primaire est fixé à 6 ans à la même date. »

1.1 Le cheminement spirituel de l'élève : un rôle fondamental de l'école

De portée générale, l'article 36 précise le rôle, la mission et le projet éducatif de l'école. Le premier paragraphe intitulé « Rôle de l'école » énonce trois éléments : dispenser des services éducatifs, collaborer au développement social et culturel de la communauté, et faciliter le cheminement spirituel de l'élève en vue de son épanouissement. Ces éléments précisent le « pourquoi » de la présence de l'école dans la société. Ce sont des finalités éducatives majeures. Ces finalités tracent à grands traits les contours de ce que l'école peut et doit faire, et du même coup, de ce qu'elle ne peut et ne doit pas faire, puisque l'article se réfère aux encadrements légaux auxquels l'école doit souscrire dans l'exercice de son rôle et de sa mission, à savoir l'ensemble des articles de ladite Loi et le régime pédagogique établi par le gouvernement.

Ainsi, en dispensant des services éducatifs, l'école vise, selon les moyens et les encadrements mis à sa disposition, la réussite éducative et scolaire de tous les élèves qui lui sont confiés, quels qu'ils soient. En collaborant au développement social et culturel de la communauté, l'école est au service du milieu : elle rend disponibles ses ressources humaines et ses locaux, réalise des projets et des activités qui agissent comme ferment culturel dans le milieu ou établit des partenariats avec d'autres instances locales afin de contribuer au mieux-être des personnes et de la collectivité. En favorisant l'épanouissement des élèves, l'école, au meilleur de ses moyens et dans le respect des particularités des élèves, travaille à ce que chacun, chacune découvre et développe pleinement ses ressources et ses talents, acquière les compétences intellectuelles, affectives et sociales nécessaires à la vie en société, et devienne une personne humaine accomplie.

Dans l'ordre de l'idéal à poursuivre, ces finalités sont ambitieuses et généreuses : elles concernent l'acte d'éduquer dans sa totalité. La société n'en attend pas moins de l'école, et le personnel scolaire est invité à agir dans ce sens. Ces finalités éducatives explicitent donc le rôle général confié à l'école dans le cadre de ses responsabilités éducatives. Elles sont, en quelque sorte, au fondement de sa mission qu'elles traversent de bout en bout. Elles doivent aussi inspirer le projet éducatif qui est le moyen privilégié par lequel chaque école actualise son rôle et en rend compte.

Devant imprégner toute l'action éducative, ces finalités ont un caractère fondamental, général et permanent. Il peut être utile d'illustrer par une analogie ces caractéristiques du triple rôle de l'école. Prenons le cas des parents : du jour où l'enfant naît, le rôle de « parent » est général et permanent. Ce rôle se déploie en toutes sortes de responsabilités et d'actions éducatives, mais la référence à la fonction parentale est constante. On ne se demande pas où le rôle de parent commence et où il finit. Il peut être joué avec plus ou moins d'intensité ou de succès, de façon diffuse ou volontaire, mais il existe quelles que soient les circonstances.

En ce qui concerne l'école, le cheminement spirituel et l'épanouissement de l'élève, comme la dispensation des services éducatifs et la collaboration au développement social et culturel de la communauté, sont des responsabilités dévolues à l'ensemble de l'équipe-école. Ces rôles fondamentaux de l'école, généraux et permanents, doivent être partagés collectivement par tous les acteurs. Les moyens utilisés pour leur mise en œuvre sont, quant à eux, multiples et variés dans le temps et selon les contextes.

1.2 L'énoncé relatif au cheminement spirituel de l'élève : des termes à clarifier

Cette première analyse de l'article 36 a permis de situer l'énoncé relatif au cheminement spirituel de l'élève par rapport au rôle de l'école. Pour bien en préciser le sens, il faut aussi expliquer en quoi consistent la finalité de cet énoncé, son originalité, sa portée pratique ainsi que les résultats attendus de l'école en cette matière.

1.2.1 La finalité de l'énoncé : l'épanouissement de l'élève

Il faut remarquer ici que la « facilitation du cheminement spirituel » est au service de l'épanouissement de l'élève, comme un des moyens auxquels l'école recourt pour le favoriser. Le « notamment » du texte suggère que c'est un moyen privilégié, certes, puisque la Loi en fait mention spécifiquement, mais un moyen tout de même, et non une fin en soi. Il serait donc juste d'affirmer que l'école doit favoriser l'épanouissement de l'élève, notamment en facilitant son cheminement spirituel.

Le fait de placer l'épanouissement de l'élève à la jonction du rôle de l'école et de sa mission n'est pas arbitraire. Ce choix laisse entendre que la mission de l'école et l'ensemble des dispositions qui la concrétisent s'inscrivent dans une perspective large de formation globale de l'élève. Il est question ici de favoriser l'épanouissement de l'élève dans sa totalité, comme

personne à part entière. On ne parle pas de réussite scolaire, de note de passage ni d'acquisition de compétences intellectuelles ou techniques, mais de la pleine réalisation de l'élève. Participer au développement du potentiel entier de l'élève s'inscrit de la sorte dans la mission même de l'école.

On peut comprendre, cependant, que cette lecture du texte de la Loi ne convienne pas à certains lecteurs. N'est-ce pas au nom de cette vision globale de la personne qu'on aurait surexploité l'approche « psychologisante » en formation et incité les enseignantes et enseignants à faire parfois plus de relation d'aide que d'enseignement, plus d'animation de groupe que de stratégies pédagogiques? Par ailleurs, cette vision globale de la personne n'aurait-elle pas aussi légitimé l'ajout de toutes sortes de cours ou d'activités connexes aux apprentissages de base, distrayant l'école de sa mission première[8]?

Dans les États généraux sur l'éducation, on est parvenu à préciser la mission de l'école — instruire, socialiser et qualifier — et à spécifier cinq domaines d'apprentissages essentiels à poursuivre dans le Programme de formation de l'école québécoise[9]. Alors, comment expliquer l'apparente résurgence de cette préoccupation pour la formation globale de l'élève? Il est important de clarifier les termes utilisés dans l'énoncé de la Loi, en répondant d'abord à la question : de quoi parle-t-on quand il est question de l'épanouissement de l'élève?

L'épanouissement de l'élève, c'est, bien évidemment, l'épanouissement d'une personne. Dans son avis précédent[10], le Comité a précisé la vision qu'il a de cet épanouissement en le situant dans un processus d'humanisation de la personne :

> L'humanité est un projet à construire et non un simple fait, un ensemble de valeurs à promouvoir, à acquérir et à développer, valeurs qui prennent appui sur la dignité de la personne, dignité reconnue dans les chartes, mais aussi dévoilée dans les grandes sagesses, religieuses et séculières de ce monde[11].

---

8 La complexité des enjeux sociaux actuels et les situations de vie difficiles de nombreux élèves continuent toutefois de susciter des interrogations quant aux options prises en matière de programme de formation à l'école. Qu'il suffise de penser au débat entourant la disparition de matières traitant de l'éducation à la sexualité, par exemple.

9 Le domaine des langues (langue première et langue seconde); celui des mathématiques, des sciences et de la technologie; celui de l'univers social (comprenant l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, la géographie et la connaissance du monde contemporain); celui du développement personnel (comprenant l'éthique et la culture religieuse, de même que l'éducation physique et à la santé); et celui des arts (comprenant la musique, le théâtre, les arts visuels et la danse).

10 *La laïcité scolaire au Québec. Un nécessaire changement de culture institutionnelle*. Octobre 2006.

11 *Ibid.*, p. 39.

Cette approche humaniste globale rejoint les visées de formation du Programme de formation de l'école québécoise : structuration de l'identité, construction d'une vision du monde et développement du pouvoir d'action. Ces visées, qui sous-tendent l'ensemble du dispositif éducatif considèrent l'élève comme un être à construire, une promesse à réaliser. Elles soulignent l'importance de maintenir le savoir-être et l'humanisation comme horizon de la mission de l'école, car « si celle-ci doit toujours viser la réussite du plus grand nombre selon les barèmes scolaires, elle doit aussi *aider l'ensemble des jeunes à réussir leur vie*[12] ». Ces visées de formation « traduisent la mission de l'école. Elles fournissent une trajectoire commune à l'ensemble des interventions éducatives et donnent à penser que l'école ne fait pas qu'outiller l'élève, mais qu'elle lui permet aussi d'entrevoir une vie à réaliser et une société à bâtir[13] ».

Cette compréhension du rôle de l'éducation comme processus d'humanisation de la personne est présente dans le régime pédagogique, où l'on mentionne que les services d'éducation préscolaire, d'enseignement primaire et secondaire ont pour objectif de « favoriser », de « permettre », ou encore de « poursuivre » le « développement intégral de l'élève[14] ». Un attendu du préambule de la Loi sur le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, va dans le même sens en précisant que « tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité[15] ».

Tous ces énoncés convergent : l'épanouissement recherché se traduit donc en accomplissement global de l'élève, dans toutes les dimensions de son être et les diverses facettes de son existence.

Ainsi, l'énoncé de la Loi traitant de l'épanouissement de l'élève est un énoncé général relatif au rôle éducatif de l'école, situé en amont de sa mission pour en inspirer l'action. Cet énoncé est bref, mais suffisant, une loi n'étant pas le lieu pour élaborer les fondements philosophiques de l'éducation. Dans l'ordre des finalités éducatives, il a une valeur symbolique importante : il fait,

---

12 *Ibid.*, p. 40. L'italique est de nous.

13 QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle*, p. 12. La construction d'une vision du monde se rapproche de la mission d'instruction de l'école (cf. p. 13), la structuration de l'identité, de sa mission de socialisation (cf. p. 14), et le développement du pouvoir d'action, de sa mission de qualification (cf. p. 5).

14 QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000), *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, décret 651-2000, a. 2, p. 1.

15 *Loi sur le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : LRQ, chapitre M-15.* Cet attendu fait écho au deuxième alinéa de l'article 26 de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (décembre 1948) : « L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. »

de l'accomplissement de chaque élève, quels que soient son origine, ses talents, ses aptitudes ou ses limites, la raison d'être de toute intervention scolaire. Ce faisant, il protège l'école contre la tentation techno-bureaucratique qui ferait, de l'élève, un consommateur, et de l'école, un instrument du marché. Cet énoncé prémunit donc l'école contre une interprétation réductrice de sa mission qui ferait d'elle un simple rouage d'un système économique.

Ce rappel de l'idéal éducatif poursuivi s'inscrit dans une longue tradition scolaire au Québec. Au cours des dernières années, l'accent dans la caractérisation de la mission de l'école a été déplacé, certes, mais la préoccupation pour l'être de l'élève et sa réalisation globale demeure toujours présente en trame de fond. On peut se réjouir que le législateur ait jugé utile de le rappeler.

1.2.2 L'originalité de l'énoncé : le cheminement « spirituel »

On peut maintenant se demander pourquoi le législateur fait passer l'épanouissement de l'élève « notamment » par la facilitation de son cheminement spirituel.

On peut facilement comprendre qu'il soit question de cheminement à l'école: l'élève est en croissance, et l'école est un lieu de passages et d'apprentissages. L'épanouissement souhaité n'est pas donné d'avance. L'élève est inscrit dans un parcours de formation, avec ce que cela comporte de détours, d'obstacles et d'avancées. Faciliter le cheminement de l'élève, c'est ce que fait, au jour le jour, le personnel de l'école, notamment les enseignantes et les enseignants, en contact direct et soutenu avec les élèves.

Mais pourquoi l'école devrait-elle s'occuper du cheminement « spirituel » de l'élève? Que veut-on dire? Le terme inquiète : dans quelle zone obscure de la personne l'école devrait-elle s'immiscer? son esprit? autant dire son âme? Assistons-nous à un glissement dangereux par rapport à la mission de l'école laïque? La question est ici de savoir ce que le qualificatif « spirituel » ajoute au cheminement scolaire de l'élève. Si l'école remplit bien sa mission, l'élève en sortira instruit, socialisé et qualifié. Que demander de plus?

L'école a pour mission, en effet, d'instruire, c'est-à-dire de développer les capacités intellectuelles de l'élève, d'accroître ses compétences langagières, rationnelles, techniques, artistiques, etc., de lui donner accès à la connaissance et à la culture, de l'ouvrir sur le monde.

L'école a encore pour mission de socialiser l'élève, c'est-à-dire de l'aider à se situer comme être de relation, en interaction avec ses contemporains, mais aussi avec les générations qui l'ont précédé et celles qui le suivront dans la grande chaîne humaine. Socialiser, c'est découvrir ses droits et ses devoirs, c'est apprivoiser la vie en société et apprendre à résoudre des conflits. Socialiser, c'est aussi apprendre à assumer sa liberté au sein d'une collectivité, pouvoir prendre ses responsabilités comme citoyen ou citoyenne et contribuer à l'évolution de la société. Enfin, l'école a pour mission de qualifier les élèves : on pense, ici, aux qualifications techniques, aux aptitudes à développer pour entrer sur le marché du travail, aux multiples compétences à acquérir pour occuper un emploi ou une profession. Cette qualification est observable, elle répond à des critères précis selon les domaines d'activité, on peut en acquérir la maîtrise et elle peut être évaluée[16].

Ces trois axes de la mission de l'école se traduisent en programmes de formation centrés sur des compétences à acquérir, une compétence étant définie comme un « savoir-agir » fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources.

> Elle suppose la capacité de l'élève à recourir de manière appropriée à des moyens diversifiés qui incluent non seulement l'ensemble de ses acquis scolaires, mais aussi ses expériences, ses habiletés, ses attitudes, ses champs d'intérêt de même que les ressources externes comme ses pairs, ses enseignants, des experts ou encore des sources d'information de diverses natures[17].

Dans ce contexte, l'association du cheminement spirituel à l'épanouissement de l'élève rappelle de façon sobre mais explicite qu'à la source de tout agir, il y a d'abord une personne dotée de ressources et dont l'épanouissement ne se limite pas à la qualification et à l'avancement professionnels. La valeur de cette personne dépasse par ailleurs la somme de ses compétences, de ses habiletés, de ses réalisations ou de ses performances; elle dépasse la diversité de ses expériences ou l'ampleur de ses réseaux de relations. Une personne mérite, en

---

16 Cette compréhension n'épuise pas les diverses significations du terme « qualifier ». Ainsi, le Conseil supérieur de l'éducation a proposé récemment une interprétation de la qualification qui l'associait directement à la formation éthique : « qualifier, c'est développer une compétence éthique chez les élèves, les rendre capables de faire face à des dilemmes moraux, d'argumenter et de "fonder" leurs choix »; cf. *Pour un aménagement respectueux des libertés et des droits fondamentaux : une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, ministère de l'Éducation, février 2005, p. 21.

17 QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006), *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, p. 7.

elle-même et pour elle-même, l'attention en raison de sa dignité première d'être humain, fût-elle handicapée, mentalement déficiente, inactive, voire apparemment inutile à la société.

C'est à cette valeur et à cette dignité de la personne que réfère la notion de vie spirituelle, comme nous l'expliciterons plus loin. C'est aussi cette valeur intrinsèque de l'humain qui appelle et fonde le respect du principe de l'égalité des chances dont il est fait mention dans le même alinéa. Ainsi, cette mention du cheminement spirituel de l'élève dans la Loi sur l'instruction publique revêt toute son importance. C'est ce qu'a aussi reconnu la Fédération des comités de parents, en rappelant qu'« au nombre des préoccupations des parents, il faut aussi compter des attentes à l'effet que l'école offre des espaces au cheminement spirituel[18] ».

1.2.3 La portée pratique de l'énoncé

Cette qualité d'être, recherchée dans la formation de l'élève, n'est-elle qu'un vœu pieux sans conséquence pratique, un doux refrain vite oublié? Quelle est la portée de cet énoncé pour l'école? Qu'attend-on d'elle à cet égard?

Les verbes retenus dans la Loi sont importants à considérer pour saisir la portée pratique de l'énoncé : l'école « doit, notamment, faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement ».

Quiconque est familier avec les lois sait que les termes « doit » et « peut » n'ont pas la même portée légale. Tous peuvent comprendre qu'un devoir d'action n'entraîne pas la même responsabilité qu'une possibilité d'action. Ainsi, agir en vue de l'épanouissement de l'élève, et de chaque élève, n'est pas facultatif pour l'école : c'est une obligation.

Mais ce qui a été dit de cette finalité éducative constitue un programme très ambitieux pour l'école. Fort heureusement, le législateur a eu la prudence d'employer le verbe « favoriser » en relation avec l'épanouissement de l'élève, et non pas les verbes « faire » ou « réaliser ».

Pour l'école, favoriser l'épanouissement de l'élève, c'est mettre en place des conditions favorables, c'est encourager, soutenir, promouvoir et appuyer la croissance de l'élève vers son

[18] FÉDÉRATION DES COMITÉS DE PARENTS DU QUÉBEC (2005), *Pour une déconfessionnalisation réussie de l'école,* commentaires de la Fédération des comités de parents du Québec sur le projet de loi 95, Québec, p. 6.

plein accomplissement. Ce n'est pas le faire à sa place, ni s'arroger la maîtrise de ce processus. Ce n'est pas s'en porter seul garant, la famille et l'ensemble de la société y contribuant de façon importante et diverse. C'est accepter de travailler avec les forces vives de l'élève et promouvoir leur développement au fur et à mesure de sa croissance, faite d'imprévus et de défis à relever. C'est l'enjeu de l'éducation : aider l'élève à se réaliser comme personne unique et à parvenir à sa pleine stature d'être humain.

Par ailleurs, en ce qui touche le cheminement spirituel de l'élève, le législateur a aussi fait preuve de sagesse. Il ne demande pas à l'école de structurer une séquence d'apprentissages obligatoires et d'évaluer la performance de l'élève sur le plan spirituel afin de savoir s'il est apte ou non à « s'épanouir »! Ce qui est demandé à l'école dans le domaine très sensible et complexe du spirituel, c'est de « faciliter » le cheminement de l'élève. Faciliter, c'est ne pas nuire, lever les obstacles, aider, rendre possible, ce qui suppose avant tout le respect de ce qui est facilité. Ainsi, faciliter le cheminement spirituel de l'élève, c'est donner à l'élève le temps, l'espace et les moyens nécessaires pour qu'il progresse dans ce domaine. C'est rendre possible sa démarche en période de doute ou d'angoisse. C'est le mettre en contact avec des auteurs, des artistes, des chercheurs qui, comme lui et avant lui, se sont posé les questions qu'il se pose. Faciliter le cheminement spirituel de l'élève, c'est, quand l'occasion se présente et selon les circonstances et les moyens disponibles, aider l'élève, tant au primaire qu'au secondaire, à « faire un bout de chemin » dans son devenir humain.

1.2.4 Les résultats attendus

Récapitulons : favoriser l'épanouissement de l'élève, notamment en facilitant son cheminement spirituel, s'inscrit dans le rôle de l'école. C'est une responsabilité éducative fondamentale qui concerne toute la communauté éducative, portée par l'idéal de faire, de chaque élève, un humain à part entière.

Quand on confie ce rôle à l'école, les résultats attendus sont diffus, mais non moins réels. On pourra reconnaître que l'école favorise l'épanouissement des élèves si l'on observe, par exemple, qu'ils sont productifs, mobilisés, engagés, créatifs, intégrés à leur groupe, ouverts sur le monde, capables de résoudre pacifiquement un conflit, s'ils font des apprentissages qui ont du sens pour eux et qu'ils ont une bonne estime personnelle. Ces résultats ne peuvent s'apprécier quantitativement ni s'exprimer au moyen de mesures mathématiques. On peut

toutefois penser cette appréciation à l'aide d'indicateurs de qualité[19], approximatifs certes, mais révélateurs à qui sait observer. Au regard de l'épanouissement et du cheminement spirituel de l'élève, le rôle du personnel scolaire s'appréciera donc davantage par les effets qu'il produit plutôt que par le nombre, la nature ou la variété des actions accomplies.

Constater et apprécier, donc, plus qu'évaluer ou mesurer, tout en étant conscient des limites de l'intervention et de son contexte. En effet, les résultats obtenus ne seront pas forcément ceux espérés au point de départ. En matière d'épanouissement de l'élève, le personnel scolaire doit savoir situer son influence dans une perspective réaliste. Comme de « bons parents » ont parfois des jeunes qui rencontrent des difficultés, malgré tous les efforts faits pour les élever correctement, il en va de même pour le personnel scolaire au regard du cheminement spirituel de l'élève. Il faut se souvenir que l'école ne contrôle pas toutes les variables propices à l'épanouissement des élèves et qu'elle n'en est pas la seule responsable.

Pour mettre les choses en perspective, réalisons qu'il en va autrement quand on veut évaluer la mission de l'école. Une lecture attentive de la Loi sur l'instruction publique permet, en effet, d'observer que la mission d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves fait appel à des tâches précises définies et encadrées par la Loi elle-même et le régime pédagogique. On peut de la sorte évaluer et apprécier avec des points de repère plus administratifs ou quantitatifs si, dans l'exercice de sa mission, l'école se conforme aux exigences de la Loi et du régime pédagogique. On peut également évaluer la réussite scolaire des élèves à la lumière des résultats scolaires et des diplômes obtenus.

À l'égard des résultats attendus, le projet éducatif de l'école joue un rôle déterminant. Il a pour fonction de préciser comment chaque école entend assumer son rôle et réaliser sa mission. C'est d'abord « à travers son projet éducatif que l'école rend visible et concrète la prise en compte de ses responsabilités, dont celle de favoriser le cheminement spirituel[20] ». Il est mis en

---

19 Un indicateur est un outil qui permet de suivre l'évolution d'une variable; il se veut un ajout de précision à une évaluation qui reposerait uniquement sur nos sens ou nos impressions personnelles. Le choix des indicateurs au regard de l'épanouissement de l'élève devient primordial. Le risque principal est d'accorder de la valeur aux éléments d'un projet plus facilement mesurables, plutôt que d'apprendre à mesurer les éléments auxquels on accorde de l'importance, mais qui se laissent moins bien mesurer.

20 Jeanne-Paule BERGER, *Rôle de la communauté éducative au regard du développement spirituel des élèves*, dans COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2004), *Le développement spirituel en éducation. Actes du colloque tenu à Québec, 11 et 12 novembre 2003*, Québec, p. 190.

œuvre par « un plan de réussite », une réussite éducative globale[21] qui n'est pas que scolaire, qui s'applique à tous les aspects du rôle et de la mission de l'école.

La LIP vise un résultat concret. Dans son plan de réussite, qui est également un outil d'information et de reddition de comptes[22] auprès des parents et de la population, l'équipe-école a la responsabilité de mettre en œuvre toutes les ressources du milieu afin de faciliter aux élèves l'acquisition des compétences utiles à leur croissance et à leur réussite. C'est ce qu'explicite le Programme de formation de l'école québécoise :

> L'école québécoise a le mandat (...) [d'outiller tous les jeunes] pour qu'ils puissent actualiser leur potentiel tant sur le plan intellectuel qu'affectif, et ce, pour leur vie personnelle, sociale et professionnelle. En conséquence, son intervention auprès des jeunes ne peut qu'être multidimensionnelle. Pour cette raison, la Loi sur l'instruction publique (article 36) attribue à l'école une mission qui s'articule autour de trois axes étroitement liés (...)[23].

Ainsi, une lecture attentive de la LIP et des documents officiels minimise le risque de tomber dans une compréhension utilitariste de la mission de l'école qui serait en contradiction avec les visées du Programme de formation de l'école québécoise.

1.3 Le cadre laïque de la prise en compte du cheminement spirituel

Ce cheminement spirituel, ordonné à l'épanouissement de l'élève, l'école ne s'en occupe pas de n'importe quelle façon. La Loi sur l'instruction publique précise le cadre laïque dans lequel cela doit se faire. Le Comité a déjà explicité ce cadre dans son avis précédent[24]. Rappelons ici quelques éléments de cette explicitation.

---

21 Cette compréhension large du concept de « réussite », qui témoigne d'une attention à la personne et à son épanouissement, est celle qui est mise en avant dans tous les documents de l'éducation pertinents (voir l'annexe II). Cette réussite indissociable de l'épanouissement de l'élève étant liée à son cheminement spirituel, comme le démontre le présent avis, on devrait pouvoir intégrer cette dimension dans les projets éducatifs et les plans de réussite des écoles.

22 L'article 83 de la LIP se lit comme suit :
« Le conseil d'établissement informe annuellement les parents ainsi que la communauté que dessert l'école des services qu'elle offre et leur rend compte de leur qualité.

« Il rend publics le projet éducatif et le plan de réussite de l'école.

« Il rend compte annuellement de l'évaluation de la réalisation du plan de réussite.

« Un document expliquant le projet éducatif et faisant état de l'évaluation de la réalisation du plan de réussite est distribué aux parents et aux membres du personnel de l'école. Le conseil d'établissement veille à ce que ce document soit rédigé de manière claire et accessible. »

23 *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle*, version de 2005, p. 9.

24 *La laïcité scolaire au Québec. Un nécessaire changement de culture institutionnelle*. Octobre 2006.

1.3.1 Le respect de la liberté de conscience et de religion

Nous venons de voir que le rôle et la mission de l'école se traduisent dans le projet éducatif dont est responsable l'ensemble de la communauté éducative. Le projet éducatif est en quelque sorte le point de chute du rôle et de la mission de l'école, son expression et sa concrétisation. Pour en signifier l'importance et bien le faire comprendre, le législateur l'a défini à l'article 37 de la LIP. Indissociable de l'article 36, cet article se lit comme suit :

> Objectifs
>
> 37. Le projet éducatif de l'école contient les orientations propres à l'école et les objectifs pour améliorer la réussite des élèves. Il peut inclure des actions pour valoriser ces orientations et les intégrer dans la vie de l'école.
>
> Orientations
> Ces orientations et ces objectifs visent l'application, l'adaptation et l'enrichissement du cadre national défini par la loi, le régime pédagogique et les programmes d'études établis par le ministre.
>
> Liberté de conscience
> Le projet éducatif de l'école doit respecter la liberté de conscience et de religion des élèves, des parents et des membres du personnel de l'école.

Ce dernier point de l'article 37 mérite la plus grande attention. Il énonce une limite claire, celle du droit à la liberté de conscience et de religion, dans la prise en compte du cheminement spirituel de l'élève. Si elle respecte ce droit[25], l'école ne peut comprendre son rôle relatif au cheminement spirituel des élèves comme celui de les orienter vers une démarche religieuse, philosophique ou spirituelle particulière. De plus, une telle compréhension de son rôle irait à l'encontre du principe de neutralité de l'école publique qui, comme l'État, ne doit favoriser ou défavoriser aucune option religieuse ou autre.

Il n'y a ici aucune équivoque possible : dans une école laïque, neutre sur le plan religieux, toute intervention, notamment celle qui vise à faciliter le cheminement spirituel de l'élève, doit respecter le principe de liberté de conscience et de religion reconnu par les chartes. C'est une caractéristique de ce type d'école et une obligation professionnelle et éthique pour l'ensemble des acteurs scolaires. Le Comité tient à rappeler ici que :

> Mandaté par un État neutre en matière de religion, le personnel scolaire est invité à faire montre de discernement et de prudence dans l'expression de ses options

[25] Le Québec s'est déclaré lié par la *Convention internationale des droits de l'enfant*, dont l'article 14 énonce le principe du droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion. L'article 30, lui, précise les droits culturels, religieux et linguistiques.

> personnelles. Par éthique professionnelle, il se doit d'établir un nouvel équilibre entre sa responsabilité éducative et ses enracinements spirituels. Du fait qu'il se trouve en position d'autorité auprès des élèves, de par sa responsabilité éducative envers eux, il est convié à être attentif à ne pas influencer indûment les élèves dans leurs croyances et à éviter d'orienter leurs convictions dans le sens d'une religion particulière ou d'un courant de pensée philosophique[26].

Une attitude professionnelle responsable est donc requise en matière de cheminement spirituel. Faite de compétence et d'impartialité, cette attitude doit aussi se distinguer par le discernement, la mesure et l'équilibre. Il s'agit, pour les membres du personnel scolaire, de garder en tête l'épanouissement de l'élève et le souci de le guider en respectant ce qu'il est.

1.3.2 Le modèle québécois de laïcité scolaire

On vient de souligner l'importance de respecter la liberté de conscience et de religion, et de préserver la neutralité de l'école quand il est question de l'épanouissement de l'élève et de son cheminement spirituel. Ces trois éléments font partie du modèle québécois de laïcité scolaire dont le Comité a démontré la cohérence dans un avis précédent[27]. La liberté de conscience et la neutralité de l'État sont en fait les principes sur lesquels repose la laïcité scolaire québécoise, tandis que l'épanouissement de l'élève auquel est ordonné son cheminement spirituel se présente comme une facette du rôle de l'école, l'une de ses principales finalités éducatives.

Le modèle de laïcité scolaire propre à la culture québécoise compte aussi deux autres éléments qui sont des moyens par lesquels il s'actualise : le Service complémentaire d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, dont nous traiterons dans le dernier chapitre, et le programme d'éthique et de culture religieuse.

Ainsi, le fait de retirer leur caractère confessionnel aux institutions scolaires ne signifie pas que le cheminement spirituel est évacué des préoccupations éducatives. Cette préoccupation est au contraire devenue explicite, le législateur ayant voulu inscrire la perspective du développement global de l'élève dans le contexte de l'école québécoise laïque, respectueuse de la liberté de conscience et de religion.

---

26 *La laïcité scolaire au Québec. Un nécessaire changement de culture institutionnelle, octobre* 2006, p. 33.
27 *Ibid.*, p. 27-50.

CHAPITRE 2

LA PERTINENCE DE S'OCCUPER DU CHEMINEMENT SPIRITUEL À L'ÉCOLE

Dans le premier chapitre, le Comité a explicité sa compréhension des assises de la prise en compte du cheminement spirituel de l'élève à l'école en le situant dans le contexte de la Loi sur l'instruction publique et en clarifiant les termes de l'énoncé de l'article 36 qui en traite. Il a également rappelé le cadre laïque dans lequel cette prise en compte peut s'opérer.

Une fois ces précisions apportées, le Comité peut répondre directement à la question de la pertinence de s'occuper de cette réalité à l'école. Pour ce faire, il faut d'abord situer cette prise en compte dans la culture contemporaine, où l'on observe un éclatement des points de vue sur le spirituel. Le Comité identifie par la suite ce qui pourrait constituer la base d'une compréhension commune partagée par les acteurs du milieu scolaire. Cette base commune permet de donner des précisions sur un idéal éducatif commun et les apprentissages en découlant.

2.1 Des perceptions sociales diversifiées du « spirituel »

L'univers du « spirituel » ou des « spiritualités » a envahi le marché et l'imaginaire populaire : pour s'en convaincre, il n'est qu'à voir tout ce qui se vend dans les librairies et les kiosques à journaux, et à dénombrer la quantité de sites Internet qui en traitent. Les perceptions qu'on en a sont tout aussi multiples que les définitions qu'on en donne.

Pour bon nombre de personnes, le terme « spirituel » est spontanément associé à une religion, à une croyance en un être absolu et à une pratique religieuse comme source d'inspiration, facteur unificateur de la vie et force mobilisatrice d'engagements. On pense aux enseignements des mystiques de l'âge d'or du christianisme, à la kabbale juive, au bouddhisme zen, à l'islam ou au soufisme, etc. Le concept peut également évoquer des recherches métaphysiques ou des quêtes mystiques moins connues.

Mais plusieurs estiment que le spirituel peut se légitimer en dehors de toute référence religieuse, et que des personnes peuvent vivre une vie spirituelle signifiante et crédible sans appartenance religieuse. Des auteurs, tel Luc Ferry, traitent de l'expérience spirituelle de

l'humain en faisant appel à une forme de « transcendance horizontale[28] » en référence à la capacité de l'humain à se transcender, à aller au-delà de lui-même. D'autres sont enclins à penser l'expérience spirituelle comme une démarche d'ouverture aux autres : ils articulent le sens de leur vie autour de leurs engagements et vivent leur présence au monde de manière très incarnée, investissant leurs efforts dans des problématiques sociales et humanitaires concrètes.

Certains, au contraire, cherchent à pénétrer les possibles mondes de l'ailleurs, des esprits, du supraterrestre, espérant entrer en relation avec des êtres qui pourraient éventuellement leur fournir des réponses aux questions qui les habitent. Il peut faire référence à la méditation ésotérique, de même qu'à la communication avec les esprits.

Pour d'autres, enfin, l'expérience spirituelle est si difficile à conceptualiser ou à définir qu'ils en traitent à l'aide d'allégories, montrant ainsi que la vie spirituelle ne peut être enfermée dans un discours et un cadre conceptuel. C'est ainsi, par exemple, que l'on peut comparer la personne désireuse de développer sa vie spirituelle à un saumon qui remonte la rivière en affrontant les courants afin de retrouver son lieu d'origine[29].

Ce bref survol de différentes perceptions du terme « spirituel » et de ce à quoi il réfère permet d'en percevoir la richesse et la complexité, mais aussi les possibles ambiguïtés ou dérives. Cette diversité de compréhensions a des conséquences dans les milieux scolaires :

> (...) un spirituel peu défini paraît faire l'affaire des milieux d'éducation mais il érode en même temps sa crédibilité ou celle du religieux, le réduisant à un enjeu résiduel, relégué aux marges des défis d'éducation. Vidé de son contenu, comment en effet revendiquer l'importance du spirituel contre le sport, la culture et d'autres types d'activités ou de services[30]?

Certains pourraient évoquer que l'école devrait être prudente devant la multiplicité des significations que revêt la notion de spiritualité dans la culture contemporaine. Pourquoi exposer les élèves à une telle source de confusion? Des personnes redoutent, en effet, qu'une sorte de

---

28 Pour cette notion de transcendance, voir Luc FERRY (1996), *L'homme-Dieu ou le sens de la vie*. Paris, Éditions Grasset et Fasquelle, p. 93-95.

29 Jean BÉDARD (2004), *Le commencement de tous les chemins*. Dans COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES, *Le développement spirituel en éducation. Actes du colloque tenu à Québec, 11 et 12 novembre 2003*, Québec, p. 9.

30 Solange LEFEBVRE (2006), *Gestion de la diversité religieuse dans l'espace scolaire : nouvelles pratiques. Rapport provisoire présenté au Secrétariat aux affaires religieuses*, Montréal, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, p. 109.

libre marché des croyances introduise de la confusion dans l'esprit des enfants. D'autres craignent que, devant cet éclatement, l'on réduise le spirituel au plus petit dénominateur commun entre les croyances, ce qui le priverait de sa capacité à interpeller la personne et à nourrir sa croissance intérieure. Il y en a aussi qui s'interrogent sur la capacité réelle du personnel scolaire à respecter le principe de la liberté de conscience et de religion devant caractériser le projet éducatif de l'école[31].

Il faut prendre au sérieux les craintes exprimées. Le risque de confusion et de banalisation lié à la diversité du spirituel est tout aussi réel que l'est le défi de respecter la liberté de conscience et de religion des élèves. Ce qu'il faut observer, cependant, c'est que les jeunes sont déjà exposés à la profusion des perceptions du spirituel véhiculées dans la culture actuelle. Le Comité estime donc que l'école a un rôle à jouer pour que les élèves s'y retrouvent dans cette diversité et devant la confusion qu'elle peut engendrer. Elle joue ce rôle par la formation des esprits, le développement des capacités d'analyse de l'élève et l'accroissement de sa culture générale. Faciliter le cheminement spirituel de l'élève signifie ici ne pas lui couper l'accès à ses propres richesses intérieures, sous prétexte qu'il faut le protéger d'une éventuelle source de confusion.

Si la diversité des perceptions sociales du spirituel invite l'école à prendre au sérieux son rôle éducatif à cet égard, une compréhension de cette réalité débarrassée des malentendus qui lui sont souvent accolés permettra aussi de montrer la pertinence de sa prise en compte à l'école. Il faut donc traduire en termes simples ce dont il s'agit quand il est question de spirituel et tenter d'établir la base d'une compréhension partagée.

2.2 La base d'une compréhension commune

Il semble urgent et nécessaire de convenir d'une description concrète du cheminement spirituel de l'élève pour éclairer l'action éducative et construire les bases d'une compréhension partagée. Il ne s'agit donc pas ici de faire un traité philosophique, théologique ou psychologique sur l'expérience spirituelle de l'être humain, mais de fournir quelques clés de compréhension utiles au milieu scolaire en partant de ce qui peut s'observer et en tentant d'identifier à quelles capacités de l'élève on se réfère quand il s'agit de faciliter son cheminement spirituel.

---

[31] *La laïcité scolaire au Québec. Un nécessaire changement de culture institutionnelle*, octobre 2006, p. 38.

L'observation courante permet de constater que les personnes sont dotées de conscience[32] (conscience d'être, conscience des autres et du monde) et qu'elles sont capables, à divers degrés, de réflexivité et d'anticipation. L'être humain réfléchit, il peut faire un retour sur lui-même, sur ce qu'il vit, éprouve ou expérimente; il cherche, de façon plus ou moins claire, à trouver un sens à sa vie et à la vie; il peut évaluer la pertinence de ses choix et de ses actions, et faire preuve de dépassement; il peut se projeter dans l'avenir et prendre en main sa destinée.

Cette capacité à faire des prises de conscience sur ce qui fait la vie, à agir de façon réflexive, à anticiper l'avenir et à trouver un sens à tout cela, sont des aptitudes qui sollicitent toute la personne : ses sens, son intelligence, son affectivité, sa sensibilité esthétique, éthique, sociale, etc. Bien sûr, « cela » se passe à l'intérieur de la personne, dans son psychisme, les profondeurs de son être, d'aucuns diraient de son âme. Il faut reconnaître le caractère fondamental et incontournable de cette réalité. C'est un attribut spécifique qui qualifie et définit l'être humain.

Cette capacité intime et globale est tout de même reconnaissable à de multiples faits d'expérience, et plusieurs expressions courantes en témoignent sans qu'on y accole de connotation religieuse : « faire preuve de grandeur d'âme », « perdre son âme », « se donner corps et âme », « avoir l'âme en paix » ou une « âme d'artiste », etc. Ces exemples permettent de constater que la vie intérieure de la personne transparaît dans son agir et qu'à l'occasion, elle se donne à voir. Le cheminement qualifié de spirituel chez l'élève fait donc référence d'abord à sa croissance, en relation avec les autres et le monde, dans la conscience de son être profond et de son devenir en tant qu'être humain.

Au risque de laisser échapper de nombreuses nuances et précisions dans le vaste éventail des expressions du religieux dans les sociétés et les cultures, ajoutons que cette relation à soi, aux autres et au monde peut aussi s'ouvrir sur le divin et l'au-delà quand la personne se reconnaît, dans la foi, constituée d'une âme qui serait, en quelque sorte, une « émanation et [le] reflet d'un

[32] La conscience implique plus que la raison ou l'analyse critique de la réalité. Elle n'est ni donnée ni acquise une fois pour toutes. Y contribuent toutes les dimensions de la personne (les sens, l'intelligence, l'affectivité, etc.). « La conscience loin d'être une plage de lumière, est une activité de dépassement du sens accoutumé qui préside à la quotidienneté de mes conduites et à l'évanescence de mes motifs » : dans Fernand DUMONT, *Récit d'une émigration. Mémoires*, Boréal, 1997, p. 154.

principe supérieur, divin[33] ». D'où de multiples « spiritualités », ou « chemins de croissance spirituelle », proposés par les diverses religions du monde.

Cette vision des choses, on en conviendra, est tout à fait compatible avec la neutralité institutionnelle de l'école et le respect de la liberté de conscience et de religion garantie par les chartes. En ce sens, on peut comprendre que l'école laïque a un rôle éducatif à jouer en vue de faciliter le cheminement spirituel de l'élève, ce que l'on peut aussi rapprocher d'un savoir-être pleinement humain.

2.3 L'idéal éducatif poursuivi et partagé : élever l'enfant en humanité

Faciliter le cheminement spirituel de l'élève, c'est activer en lui cette prédisposition à entrer en lui-même pour y découvrir ce qui le fait vivre en tant qu'être humain à part entière. Le Comité croit que, pour l'essentiel, cette tâche consiste à travailler au développement de « l'humanité » de l'élève, de ce qui fait sa dignité et sa valeur. C'est seulement par un engagement libre que l'élève peut s'insérer dans cette démarche, puisque l'être humain garde toujours la liberté de se détourner de ce à quoi le convie son humanité.

Pour évoquer ce que le Comité a déjà dit ailleurs, il ne s'agit pas tant de connaître la dignité que de la « reconnaître » en autrui comme en soi, car la dignité vient de l'être, et non de l'utilité, des accomplissements, des compétences, des richesses ou des talents. Pour citer Kant, « la dignité est ce qui est au-dessus de tout prix et n'admet nul équivalent, n'ayant pas une valeur relative, mais une valeur absolue[34] ». C'est à cause de cette dignité humaine qu'il importe de former la personne. Former la personne pour lui donner sa consistance intérieure, la préparer à franchir les passages de la vie avec lucidité, courage et humour. Former la personne pour accroître sa liberté, car la démocratie suppose la liberté, c'est-à-dire la capacité de « résister au pouvoir dissuasif de la violence fondé sur la peur, au pouvoir « rétributif » de l'argent fondé sur la servitude, au pouvoir séducteur de la rhétorique fondé sur l'ignorance[35] ».

---

33 Paul ROBERT, *Le Petit Robert 1* (1990). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, p. 1855.

34 Emmanuel KANT (1985), « Fondements de la métaphysique des mœurs », 2e section, traduction française, dans Œuvres *philosophiques II*, Paris, Gallimard, p. 301-303.

35 Jean BÉDARD, *Le commencement de tous les chemins*. Dans COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2004), *Le développement spirituel en éducation. Actes du colloque tenu à Québec, 11 et 12 novembre 2003*, Québec, p. 7.

Ainsi le cheminement spirituel est lié aux préoccupations les plus essentielles des personnes mues par un désir de plénitude et, le plus souvent, il est éprouvé comme un besoin de changement[36]. Élever l'enfant en humanité, c'est contribuer à le rendre à sa pleine stature d'être humain, à le soutenir dans son désir de plénitude, c'est-à-dire : le hausser à sa pleine dignité; le soulever vers un plus-être; le faire grandir et nourrir toutes les dimensions de sa personne, l'éduquer, le former et même l'ennoblir en lui conférant « un caractère de grandeur morale ». Tous ces verbes, tirés du *Petit Robert*[37], ne sont que des synonymes du mot « élever », dont chacun est lourd de sens dans l'acte d'éduquer. C'est de cela qu'il s'agit quand il est question de l'épanouissement et du cheminement spirituel de l'élève.

Faciliter le cheminement spirituel de l'élève, c'est donc nourrir son désir de dépassement et contribuer à le rendre conscient des dimensions insoupçonnées de l'être humain, qui est corps, cœur, esprit, raison et passion. C'est l'invite- à s'ouvrir, comme le terme « valeur » le laisse entendre, à ce qui a du prix, à ce qui « vaut la peine » dans la vie de tout être humain. C'est aussi contribuer à le rendre sensible à la profondeur de la personne humaine, à ce qui en fait la valeur inestimable. C'est lui permettre d'apprivoiser progressivement la liberté constitutive de la nature humaine, liberté qui exalte et angoisse à la fois. C'est enfin l'aider à assumer les responsabilités qui découlent du partage de notre commune humanité, fût-elle, ou non, envisagée dans une perspective religieuse.

2.4 Des apprentissages nécessaires

Pour parvenir à « élever » l'élève en humanité, il est nécessaire de développer chez lui certaines aptitudes. La construction d'un sujet humain passe, en grande partie, par des apprentissages liés à la liberté, à l'intériorité, au courage d'être, au sens de l'identité et de l'altérité, à la responsabilité, bref, à des aptitudes qui sont en cohérence avec les visées du Programme de formation de l'école québécoise : structurer l'identité, construire la vision du monde, développer le pouvoir d'action. Le Comité ne prétend pas présenter une liste exhaustive des aspects de l'expérience spirituelle; ce serait aller à l'encontre de la richesse d'expression de cette expérience. En signalant les aptitudes nécessaires, il veut seulement éclairer la

---

[36] Tout un vocabulaire lié au domaine du spirituel montre bien la place qu'y occupe le « dynamisme » : mouvement, chemin, démarche, expérience, transformation intérieure, métamorphose, poursuite d'un « sens », quête d'identité, processus, passage.

[37] *Le Petit Robert*, 1990, p. 618.

compréhension de ce qu'est le cheminement spirituel et offrir des repères aux membres du personnel scolaire.

L'aptitude à la liberté

La liberté est un dynamisme fondamental chez l'être humain, dynamisme qui s'actualise de plusieurs façons. Être libre, c'est, entre autres, penser par soi-même, faire des choix conformes à sa vision du monde et à ses valeurs, prendre en main sa vie et assumer son identité propre. Être libre, c'est encore pouvoir créer du neuf à partir de ce que l'on sait, oser des comportements nouveaux, s'ouvrir aux influences ambiantes et en tirer profit pour sa propre vie. Être libre suppose aussi la capacité de situer son agir en relation avec les autres dans l'environnement social, juridique et culturel dans lequel on se trouve.

L'apprentissage de la liberté ne se fait pas de façon linéaire, mais emprunte souvent un parcours fait d'essais et d'erreurs, ou ponctué d'une réflexion sur le sens de la vie. Si elle ne s'enseigne pas, la liberté s'apprend pourtant. Les membres du personnel scolaire contribuent au développement de cette aptitude, notamment en confirmant l'élève dans sa valeur comme personne unique et en le soutenant dans les dépassements de soi qu'exige la vie, mais aussi en l'interpellant s'il se cantonne dans une affirmation égocentrique et narcissique de sa liberté.

L'aptitude à l'intériorité

Dans un monde où la recherche d'efficacité exerce une influence de plus en plus marquée, où grands et petits, sollicités de toutes parts, sont incités à vivre branchés sur l'extérieur, le jeune a besoin d'être conduit vers son univers intérieur, ce lieu intime de présence à lui-même où il peut réfléchir et faire silence.

Favoriser l'intériorisation chez l'élève, c'est lui offrir des temps de halte et lui apprendre à s'arrêter pour le renvoyer à lui-même, à ses questions et à ses propres réponses, à ses craintes et à ses élans d'espoir, à ses doutes et à ses convictions.

L'aptitude à l'intériorité suppose le développement d'une capacité de discernement, pour mieux se comprendre et construire sa vision du monde. Cette capacité permet à l'élève de relire la trame de son histoire personnelle et d'en relier les fils qui le rattachent aux autres et au monde.

Le courage d'être

Le courage d'être est cette aptitude à persévérer en dépit des difficultés et des doutes qui surgissent. Cela peut signifier pour l'élève de ne pas abandonner quand il se heurte à des amitiés perdues, à des échecs scolaires, à des amours trahis, à de la solitude et à des rêves déçus, toutes ces petites « morts » qui lui font constater la finitude de la condition humaine. Cet apprentissage mobilise la faculté de résilience et permet à l'élève de croire en sa capacité de réussir sa vie. Le courage d'être met en branle toutes les ressources personnelles. L'éventail de ces ressources n'est pas le même d'un élève à l'autre, et chacun les développe à sa mesure et selon ses aptitudes.

L'édification de cette force intérieure est l'œuvre de chaque élève, personne ne pouvant se substituer à lui pour la développer. Toutefois, une présence significative auprès des jeunes, même ponctuelle, peut exercer une influence mobilisatrice. Favoriser l'apprentissage du courage d'être, c'est inciter l'élève à faire confiance en ses moyens et à oser s'engager malgré les risques d'échec ou de déception. C'est parfois même l'aider à retrouver au fond de lui-même l'amour de la vie, pour lui permettre de se retrouver et de rebondir.

La construction de soi et du sens de l'altérité

L'une des singularités de la vie humaine est d'édifier l'identité individuelle dans la recherche constante d'un équilibre entre le rapport à soi et l'ouverture aux autres. C'est à travers de multiples appartenances et de nombreuses rencontres que se vit cette construction. Ainsi, la structuration de l'identité personnelle, marquée par l'altérité, est au cœur même du cheminement spirituel.

La capacité de se décentrer de soi pour considérer l'autre en lui-même est une qualité qui prend du temps à acquérir. Au début de sa vie scolaire, l'élève est encore fortement marqué par son désir d'être le centre de l'univers. Devenir humain, c'est apprendre graduellement à faire place aux autres, à prendre sa place parmi les autres et même parfois, à offrir sa place à un autre.

Favoriser chez l'élève le sens de l'altérité, c'est l'aider à s'ouvrir à la rencontre de l'autre en dehors de toute logique concurrentielle et à s'engager dans une communication réelle. C'est l'aider à composer avec les limites, les duretés et le repliement sur soi auxquels il s'expose

dans cette rencontre. Expérience fondatrice, cette ouverture à l'altérité constitue, en un sens, la pierre de touche de la démarche spirituelle. Elle invite à « cesser d'être les uns à côté des autres pour devenir les uns auprès des autres[38] ».

Cette ouverture conduit à s'engager dans la rencontre des autres par le dialogue et la délibération, et à faire confiance avec lucidité et discernement. L'élève apprend graduellement à se situer comme sujet au sein d'une communauté de sujets et à interagir avec les membres de cette communauté dans l'édification de projets de société tout autant que dans la recherche de sens.

L'aptitude à la responsabilité

À travers différentes activités ou situations, l'élève peut réaliser que, dans la vie, « nous ne sommes pas seulement avec les autres, mais pour les autres. (...) le pour [allant] au-delà du avec[39] ». « Être pour les autres », c'est être disponible pour répondre à leurs appels et à leurs besoins, donc développer une conscience sociale. « Être pour les autres », c'est être capable d'indignation éthique, c'est aussi être sensible, compatissant et bienveillant à leur égard.

Pour se responsabiliser par rapport à des situations concrètes de la vie quotidienne, l'élève doit d'abord comprendre que la justice va au-delà du désir d'avoir sa part, sans se soucier du prix. Il a aussi besoin qu'on soutienne son enthousiasme et qu'on l'encourage à répondre aux causes qui le sollicitent en prenant des engagements à sa mesure. Sa conscience sociale se fortifie à la mesure de son éveil et de ses engagements, et sa vie spirituelle en est nourrie.

Favoriser, chez l'élève, le développement de l'aptitude à la responsabilité, c'est lui donner un pouvoir sur lui-même et son environnement, lui offrir les moyens de rendre effective sa liberté. Tout cela exige un effort, celui de passer d'un monde en fonction de soi à un monde qui fait appel à soi.

---

38 Martin BUBER (1930), « Dialogue », dans *La vie en dialogue*, Paris, Aubier-Montaigne, 1959, p. 139.
39 Yvone GEBARA (2005), *Fragile liberté*, Montréal, Médiaspaul, p. 27.

CHAPITRE 3

LA FACILITATION DU CHEMINEMENT SPIRITUEL DE L'ÉLÈVE : UNE RESPONSABILITE À CONSTRUIRE

Dans la mesure où tous sont concernés par l'épanouissement de l'élève, tous sont appelés à faciliter son cheminement spirituel. Le chapitre 3 précise de façon concrète en quoi consiste cette responsabilité collective de toute la communauté éducative. On y souligne également la contribution particulière des enseignants et celle des animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire.

3.1 L'attention à l'enfant et à l'adolescent réels

Prendre en compte le cheminement spirituel de l'élève, c'est être attentif à un aspect majeur de la vie d'une personne bien concrète qui en est aux premières étapes de son aventure humaine. C'est d'abord en étant centrée sur cette personne en situation d'apprentissage, et telle qu'elle existe en réalité, que l'école laïque pourra faciliter son cheminement spirituel. L'attention à la vie spirituelle de l'élève invite à prendre au sérieux ce qu'il est au présent, à reconnaître pleinement sa valeur telle qu'elle se présente aujourd'hui. L'enfant et l'adolescent sont au centre de la dynamique de leur devenir. Un soutien adéquat doit d'abord considérer les jeunes comme les principaux artisans de leur vie spirituelle.

Il importe en conséquence de ne pas chercher à « développer » chez eux, ou à leur imposer, ce qui serait considéré comme une vie spirituelle adulte et mature, mais plutôt de répondre à leurs besoins actuels. Une vigilance devient nécessaire afin de ne pas projeter sur les jeunes les besoins spirituels « adultes » auxquels éducateurs, animateurs, parents et autres font plus habituellement face. Dans toute intervention scolaire en matière de cheminement spirituel, il devient primordial de reconnaître « l'altérité » de l'enfant[40], par rapport à celle de l'adolescent, elle-même à distance de l'expérience adulte. Il faut se demander « comment leur porter suffisamment de considération pour tenir compte non pas simplement de leurs limites ou d'un

[40] À ce sujet, voir : Alain RENAULT (2002), *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance,* Paris, Hachette, Collection Littératures, spécialement la troisième partie « Entre droit et éthique : l'enfant contemporain », p. 365 et suiv.

certain idéal qu'ils peuvent évoquer, mais pour les accueillir comme partenaires uniques du dialogue inachevé de l'existence[41] ».

Faciliter le cheminement spirituel des jeunes implique donc de les accueillir dans leur expérience spirituelle propre, en tant qu'enfants ou adolescents, que filles ou garçons, de telle ou telle génération, avec les traits culturels qui les caractérisent. C'est les reconnaître dans leur droit à une vie spirituelle personnelle authentique, à la mesure de leur âge et de leur rythme de croissance, cette vie spirituelle pouvant s'exprimer de diverses manières, car l'expérience spirituelle du jeune est en constante évolution et se déploie à travers un faisceau de relations. Faciliter le cheminement spirituel des jeunes, c'est reconnaître l'importance de leur expérience du devenir en humanité et du sens qu'ils y accordent.

Signalons dans ce sens que les tout-petits de moins de 6 ans, tout comme les jeunes du primaire, expérimentent une vie spirituelle dont l'expression porte la marque de leurs divers stades de développement, psychologique, affectif, cognitif et social, et en témoignent[42] . Ce peut être, par exemple, comme un pressentiment de l'infini. Les plus jeunes ont également un accès privilégié à la vie spirituelle par l'expérience du beau. Leur expérience du monde est vécue avec tous leurs sens. Ils goûtent et savourent ce que le monde a de beau et de bon à leur offrir. La vie spirituelle est surtout pour eux comme une « manière de vivre son corps[43] ». De plus, si le besoin d'unification et de cohérence prime à l'âge adulte, celui d'exploration et d'organisation ordonnée de l'expérience du monde occupe une place de première importance durant la petite enfance.

Ainsi le Comité ne considère pas que la vie spirituelle concerne uniquement les adultes[44]. Il estime plutôt que les cheminements spirituels diversifiés, tant chez les adultes que chez les jeunes, comportent d'importantes facettes existentielles, intuitives, affectives et relationnelles qui ne sont pas suffisamment prises en compte par une approche centrée sur une « rationalité » adulte. Ces chemins font plutôt appel à l'expression de la créativité et de l'imaginaire, à la

---

41 Élaine CHAMPAGNE (2005), *Reconnaître la spiritualité des tout-petits*, Montréal et Bruxelles, Novalis et Lumen Vitae, p. 35 (Collection Théologies pratiques).

42 Un nombre croissant de recherches et de publications, en particulier dans le monde anglo-saxon, prennent très au sérieux la vie spirituelle des enfants et les manières de favoriser leur croissance; cf. Andrew WRIGHT (2005), *Learning and Teaching in an Œcumenical Context*, Munster et New York, ed. Peter Schrener, Esther Banev & Simon Oxley Waxmann.

43 Xavier LACROIX (2001), *Le corps de chair*, Paris, Cerf, p. 271.

44 Voir, par exemple : Jean-Claude BRETON (2006), *La vie spirituelle en questions,* Montréal, Bellarmin, p. 83 : « On peut penser en comparaison aux aptitudes dans d'autres domaines de la vie, comme l'art, la musique ou le sport. Il y a donc des enfants qui font preuve d'une ouverture précoce au divin et d'aptitudes surprenantes à

capacité d'émerveillement devant l'inédit qui surgit de l'expérience de manière toujours nouvelle. Le *Cadre ministériel*, consacré au Service complémentaire d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, abonde dans le même sens[45].

Précisons finalement que la vie spirituelle ne procède pas par étapes successives qu'il s'agit de traverser. La visée du cheminement n'est pas d'atteindre une « étape ultérieure », mais bien de vivre pleinement au présent le dynamisme de vie qui porte en lui son potentiel de croissance. Ainsi, il apparaît plus juste de parler de cheminement que de développement spirituel.

Il faut garder à l'esprit ces caractéristiques du cheminement spirituel des élèves pour être en mesure de préciser en quoi consiste la responsabilité de l'équipe-école à cet égard.

3.2 Une responsabilité commune à toute l'école

Le personnel de l'école ne peut faire l'économie des questions fondamentales que posent les jeunes, interrogations surgies de leurs expériences de vie. Car c'est toujours avec « leur vie » que les élèves arrivent à l'école, jour après jour; c'est dans leur vie propre, entrecroisée à celle des autres, qu'ils doivent apprendre à avancer. Ces questions témoignent, à leur manière, de leur recherche et du besoin de mentors capables de les aider à faire la route. Notons que le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) insiste également sur cette attention aux circonstances dans l'action éducative : « Il est primordial que tous les acteurs de l'école demeurent à l'affût des occasions de soutenir les élèves dans les nombreux questionnements qui contribuent à l'expression et au façonnement de leur vision du monde[46] ».

L'équipe-école est habituellement attentive aux nouvelles stratégies éducatives lui permettant de favoriser chez les élèves le déploiement de leurs savoirs, de leur savoir-faire et de leur savoir-agir. Les réalités quotidiennes que vivent les jeunes sont des lieux déterminants de leurs apprentissages par rapport à la vie[47] et de leur inscription dans l'univers social, là où les défis se posent à eux de manière sans cesse nouvelle. C'est d'abord à partir de ces réalités

---

considérer des questions spirituelles. Mais il me semble excessif de parler pour autant de vie spirituelle. »

45 QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, SAR-DASSC (2005), *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde. L'animation spirituelle et l'engagement communautaire, un service éducatif complémentaire. Cadre ministériel*, Québec, MELS, DGFJ-CSC, p. 32-33.

46 *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*, p. 6.

47 Les domaines généraux de formation du PFEQ traduisent bien la nécessité de ces lieux d'ancrage des apprentissages.

quotidiennes que se vivra le soutien spirituel, et non principalement dans l'ajout d'activités structurées.

Directeurs, enseignants, secrétaires, concierges, professionnels et partenaires de tous ordres, tous sont conviés à soutenir les jeunes dans cette démarche, puisque tous les acteurs du milieu scolaire, chacun à sa manière, peuvent être des repères significatifs dans l'environnement relationnel du jeune : « C'est aux adultes qui l'accompagnent de favoriser l'émergence de sa force intérieure, de lui apprendre à reconnaître ce qui l'habite[48] » pour, éventuellement, le nommer et le partager. Accompagner ces élèves, y compris dans leur cheminement spirituel, c'est accepter l'humble responsabilité de se tenir droit comme adulte au cœur de sa propre humanité, d'être un « tuteur » pour faciliter la croissance des jeunes plantes qui viendront y prendre appui.

Le soutien peut donc prendre la forme d'interventions fort simples, en apparence routinières ou dénuées d'importance : des gestes d'encouragement et de reconnaissance, un mot de félicitations, une invitation à « faire mieux », une explication personnalisée, une réprimande parfois. Autant de signes, pour l'élève, que quelqu'un s'intéresse à lui, qu'il a de la valeur, qu'il peut se dépasser, qu'il a le droit d'exister. Cela peut signifier également l'écouter dans ses hésitations, ses aspirations et ses élans, être solidaire des quêtes qui l'habitent. Ou encore, lui faire découvrir des visions du monde ou des sources de motivation qui ont animé les humains au cours de l'histoire.

Quotidiennement et concrètement, les différents acteurs du milieu scolaire peuvent ainsi faciliter le cheminement de la vie spirituelle des élèves. Cet état de fait doit être davantage reconnu, soutenu et valorisé. L'équipe-école est appelée à développer une conscience accrue de ce qu'elle fait déjà et de ce qui est à faire au regard du cheminement spirituel des élèves, au cœur de ses actions pédagogiques, afin de l'actualiser de façon plus explicite. Bref, le personnel fait déjà beaucoup pour faciliter le cheminement spirituel des élèves en développant leur intelligence du moment présent, leur sens des occasions éducatives qui leur sont offertes.

---

[48] PROTESInfo, *La spiritualité des tout-petits mise en évidence par une chercheuse québécoise : le petit enfant touche au mystère de Dieu*, rencontre avec Élaine Champagne, propos recueillis par Nicole Métral, Agence de presse protestante, [En ligne], 29 novembre 2005, [http:www.protestinfo.ch/Articles.asp?Index=3334].

Il ne faut certes pas sous-estimer l'ampleur de la tâche et les conditions difficiles de sa réalisation. Les adultes de l'équipe-école sont parfois déstabilisés, vivent des passages difficiles, des deuils. Ils sont eux aussi dans un chemin spirituel et font face aux crises – prévisibles ou non – de la vie humaine. Mais l'ouverture d'esprit et de cœur, l'intention ferme de soutenir, l'attention à sa propre dynamique intérieure sont déjà des pas significatifs dans la bonne direction. Par sa seule façon d'être, l'adulte structuré est déjà structurant dans le milieu.

Dans cette dynamique éducative, deux groupes d'acteurs ont un rôle particulier mais non exclusif à jouer. Alors que les enseignants, par leur proximité, contribuent à cet aspect du développement des élèves à travers leur tâche éducative, par leur attention à ce que vivent et expriment les élèves et la qualité de leurs interventions auprès d'eux, les animateurs et animatrices sont dans l'école une ressource dédiée à leur cheminement spirituel. Leur activité professionnelle est vouée explicitement au soutien spirituel des élèves et, à cette fin, ils organisent et planifient différents types d'activités, notamment dans les domaines communautaire et humanitaire.

3.3 Les enseignants : des acteurs de première ligne

La responsabilité des enseignants est du même type que celle de l'ensemble de l'équipe-école : c'est par la qualité de leur attention aux jeunes et de leurs interventions qu'ils facilitent le cheminement spirituel des élèves et leur croissance en humanité. Ce qui diffère, c'est la fréquence de leurs contacts. Jour après jour en relation étroite avec leurs élèves, ils occupent une position privilégiée auprès des jeunes pour « contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui [leur] est confié[49] ».

Soutenir les élèves dans leur cheminement spirituel ne vient pas ajouter un « champ d'intervention » à un curriculum scolaire déjà bien garni. Ce rôle ne nécessite pas un temps de préparation qui viendrait s'ajouter à la tâche. Il s'agit d'abord et surtout de trouver une « manière » d'être attentif, à l'intérieur même du programme de formation des jeunes où les diverses activités actualisent le projet éducatif de l'école, afin de leur permettre d'approfondir le sens qu'ils donnent aux événements et à leur vie même. En somme, s'ils sont animés du désir de voir progresser leurs élèves sur le plan humain tout autant que scolaire, les enseignants réussissent à faciliter leur cheminement spirituel.

---

[49] LIP, art. 22.

de voir progresser leurs élèves sur le plan humain tout autant que scolaire, les enseignants réussissent à faciliter leur cheminement spirituel.

Il est certain que l'approche des enseignants à l'éducation préscolaire, au primaire ou au secondaire appelle des démarches et des modulations particulières tenant compte de l'âge des jeunes, du contexte de relation de l'enseignant avec son groupe (ou ses groupes) d'élèves, de même que de la matière enseignée. Mais, au-delà de ces particularités, une même visée est en cause : celle d'aider l'élève à avoir accès à son processus de croissance intérieure.

À l'éducation préscolaire, les activités que l'enseignant propose aux enfants leur donnent l'occasion de développer leur autonomie, de s'exprimer et d'apprendre à coopérer avec les autres de manière créative et harmonieuse. La « causerie » s'avère un moment privilégié d'attention au vécu des enfants et à la richesse de leur monde intérieur. Les animations et les sorties éducatives contribuent à stimuler la curiosité des enfants pour comprendre le monde qu'ils habitent, mettant en branle leur créativité dans les premières tentatives d'élaboration de réponses personnelles aux questions qui surgissent.

Au primaire, la présence quasi constante de l'enseignant avec son groupe d'élèves lui permettra de développer une connaissance privilégiée de ses élèves et d'être particulièrement attentif à leurs commentaires ou à leurs non-dits. La constance dans l'égard que l'enseignant porte à chacun des élèves de sa classe fortifie chez eux la conscience de leur propre valeur personnelle. L'enseignant aura ainsi de nombreuses possibilités d'aider l'enfant à faire des liens, à réfléchir sur son expérience, à mettre à profit sa créativité et à s'ouvrir aux autres à travers des situations de la vie quotidienne, favorisant ainsi son cheminement spirituel. Des ateliers de philosophie pour enfant peuvent également contribuer à aider les élèves à s'initier à l'expression de leur pensée en groupe.

Au secondaire, l'enseignant veillera à mettre en relief des aspects de la matière susceptibles d'ouvrir des pistes de réflexion aux jeunes, les invitant à affiner leur jugement critique et leur sens des responsabilités. Cette formation de l'esprit assurée, il sera à l'affût des circonstances propices pour ouvrir l'espace de parole aux élèves. Ces temps d'écoute et de discussion avec eux sur des sujets qui les interrogent ou les touchent situent l'enseignant comme un mentor.

Pour s'acquitter de sa mission éducative, l'école québécoise doit ainsi offrir aux élèves des conditions propices à leurs découvertes, sur tous les plans de leur vie. Par « le biais de ses *activités de formation, elle crée un environnement* dans lequel l'élève s'approprie la culture de son milieu, poursuit sa quête de compréhension du monde et du sens de la vie et élargit l'éventail de ses moyens d'adaptation à la société[50] ».

Les différentes disciplines du programme de formation sont également porteuses de sens et propices à favoriser le cheminement spirituel de l'élève. Les apprentissages qu'elles ont comme objectif de développer donneront aux élèves la possibilité d'acquérir des aptitudes et des habiletés qu'ils pourront éventuellement transférer à d'autres plans de leur vie. Par exemple, dans les sciences de la nature, l'élève est amené à considérer les questions liées à la finitude; en affrontant ses interrogations par rapport à la réalité observable, il développe sa capacité à percevoir le réel dans ce qu'il comporte de richesses, de limites et même, d'insondable.

Ainsi, toutes les disciplines apportent leur contribution au cheminement spirituel des jeunes, non pas dans la mesure où elles abordent des questions à caractère spirituel, mais bien parce que chacune d'entre elles contribue à féconder des êtres complets, libres et responsables, capables de transformer les outils qu'ils ont appris à manier en leviers intérieurs, ce qui leur permet de s'épanouir pleinement.

3.4 Les animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire : une ressource dédiée au cheminement spirituel de l'élève

Dans cette dernière partie, le Comité tentera de cerner en quoi consiste l'originalité de l'expertise professionnelle des animateurs et animatrices. Il situera le Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire (SASEC) parmi l'ensemble des services complémentaires de l'école. Il montrera comment son rôle contribue à la responsabilité commune de l'école relativement au cheminement spirituel de l'élève. Il mettra, enfin, en évidence quelques-uns des lieux d'intervention des animateurs et animatrices.

Une expertise professionnelle originale

Les animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire apportent une contribution originale au cheminement spirituel de l'élève. Il semble d'ailleurs que le Service d'animation

[50] *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*, p. 2.

spirituelle et d'engagement communautaire n'ait pas d'équivalent dans d'autres pays. Dans ce contexte, on comprend qu'il importait de préciser le sens de ce nouveau service et sa contribution à la mission éducative de l'école publique.

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, a produit, en 2005, un document[51] officiel précisant les objectifs de ce service, son organisation administrative et les compétences professionnelles nécessaires à sa mise en œuvre. Ce document démontre le sérieux du SASEC et sa pertinence en vue de l'épanouissement de l'élève.

Le Comité considère que ce document est éclairant, nuancé et complet. Il souhaite attirer l'attention du public sur l'aspect fondateur de ce service. La prise en compte du cheminement spirituel des élèves dans une perspective non confessionnelle[52] appelle la mise en place d'un métier inédit.

Un service intégré aux services complémentaires

Depuis son implantation en 2001 et 2002, le Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire est intégré aux douze services complémentaires[53] de l'école québécoise. Comme c'est le cas pour chacun de ces services, le SASEC contribue à chacun des quatre programmes des services éducatifs complémentaires[54]. L'animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire est une ressource professionnelle qualifiée en matière de traitement de la réalité spirituelle dans le cadre scolaire laïque. Ainsi, il veille à garder effective

---

51 *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde. L'animation spirituelle et l'engagement communautaire, un service éducatif complémentaire. Cadre ministériel*, 2005, 43 p.

52 *Ibid.*, p. 5, 9 et 10. On présente, à la page 27, des repères précis visant à encadrer les activités confessionnelles ou interconfessionnelles offertes dans le contexte de l'école laïque.

53 L'article 5 du régime pédagogique énumère les douze services qui mettent en œuvre les quatre programmes de services complémentaires.

54 QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002), *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, ministère de l'Éducation, 59 p. Les quatre programmes sont les suivants :

1. *Programme offrant des services de soutien qui visent à assurer à l'élève des conditions propices d'apprentissage.*
2. *Programme offrant des services de vie scolaire qui visent le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités de l'élève, de sa dimension morale et spirituelle, de ses relations interpersonnelles ainsi que de son sentiment d'appartenance à l'école et à la communauté.*
3. *Programme offrant des services d'aide à l'élève qui visent à l'accompagner dans son cheminement scolaire et dans sa démarche d'orientation scolaire et professionnelle, ainsi que dans la recherche de solutions aux difficultés qu'il rencontre.*
4. *Programme offrant des services de promotion et de prévention qui visent à donner à l'élève un environnement favorable au développement de saines habitudes de vie et de compétences qui influencent de manière positive sa santé et son bien-être.*

l'attention au cheminement spirituel des élèves à travers les actions menées dans la mise en œuvre des quatre programmes[55] éducatifs complémentaires.

Jusqu'à récemment, les services complémentaires étaient surtout orientés en fonction d'une perspective « curative », cherchant à résoudre les problèmes graves auxquels certains jeunes doivent faire face. La nouvelle orientation de ces services visera désormais « une approche davantage éducative que clinique. (...) La préoccupation pour le développement de l'élève viendra en premier lieu, avant celle de corriger ou de rééduquer[56] ». Le Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire est orienté précisément dans cette optique de soutien et d'accompagnement de l'élève au cœur de son cheminement.

Le souci premier de l'animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire est d'offrir aux élèves la possibilité de vivre des expériences enrichissantes et signifiantes qui leur permettent de se rapprocher d'eux-mêmes et des autres. Il le fera tantôt à travers des activités d'animation où il sera directement en relation avec les élèves, tantôt par l'entremise d'actions concertées avec l'équipe-école, activités ou projets dans lesquels il s'impliquera en tant qu'instigateur ou à titre de collaborateur[57]. Insérée dans un cadre juridique et éthique précis, soit celui d'une laïcité ouverte, son action vise à mobiliser les dynamismes profonds des personnes. À travers ces différents types d'activités, il s'agit toujours, au fond, d'une même entreprise : en cohérence avec la mission de l'école et les visées du PFEQ, soutenir l'élève dans son chemin de croissance et de rencontre avec lui-même et avec les autres.

Un service en soutien à l'ensemble de l'équipe-école

Le soutien que l'animateur apporte à l'ensemble de l'équipe-école peut prendre des formes diverses. Le service a l'avantage, en effet, de bien se prêter à l'organisation de projets intégrateurs et horizontaux, puisque ses objectifs portent autant sur la dimension personnelle que sociale de la personne. Il peut s'agir, par exemple, d'une participation à des comités de cycle au primaire pour contribuer à cerner les démarches les plus adaptées à la réalité des

---

55 Pour des exemples illustrant la contribution des activités du SASEC aux quatre programmes des services complémentaires, voir : *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde. L'animation spirituelle et l'engagement communautaire, un service éducatif complémentaire. Cadre ministériel*, 2005, p. 16-18.

56 *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, 2002, p. 22.

57 Le cadre ministériel du SASEC illustre la variété des contributions (activités et interventions) que l'animatrice ou l'animateur peut apporter à l'équipe-école : *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde. L'animation spirituelle et l'engagement communautaire, un service éducatif complémentaire. Cadre ministériel*, 2005, p. 26-28.

élèves. L'animateur peut collaborer à des équipes multidisciplinaires posant les jalons des actions à faire pour l'enrichissement éducatif d'un milieu scolaire, afin de s'assurer qu'elles offrent aux élèves des occasions de développer leur vision de la vie et du sens à lui donner.

Le Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire est un moyen privilégié mis à la disposition de l'équipe-école pour réaliser sa mission de faciliter le cheminement spirituel des élèves. Bénéficiant d'une expertise professionnelle sur les questions d'ordre spirituel, l'animateur est au service de la responsabilité de tous à cet égard. Il suscite, encourage et soutient cette responsabilité commune, puisque la portée de son action ne peut être qu'à la mesure de l'implication du milieu. Il sensibilise ses collègues à la responsabilité relative au spirituel, les outille et les appuie.

Son rôle dans l'école à cet égard est comparable à celui d'autres spécialistes. Ainsi, les efforts de l'ensemble du personnel enseignant pour assurer la qualité du français n'enlèvent rien à la nécessité d'avoir une compétence disciplinaire consacrée à la maîtrise de la langue. La présence d'un enseignant spécialisé dans le domaine de l'éducation physique et de la santé ne dispense pas les autres acteurs de l'école d'exercer une vigilance éducative dans ce domaine. De la même manière, la responsabilité commune de l'école à l'égard du cheminement spirituel de l'élève n'élimine pas le besoin d'un professionnel qualifié dans ce domaine. Cette responsabilité incite plutôt à reconnaître la pertinence éducative du rôle de l'animateur. Loin de s'exclure, responsabilités communes et responsabilité spécifique s'appellent mutuellement.

Signalons qu'un rapport sur le Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire mettait récemment en lumière la réception positive des milieux à son endroit :

> L'existence du SASEC est généralement bien vue et bien acceptée. (...) Cette affirmation de la pertinence du service ne se dément pas depuis sa mise en œuvre. (...) On dit que le service répond à des besoins essentiels des élèves. On estime qu'il est un complément à leur épanouissement et qu'il représente un support positif à la vie de l'école (milieu de vie). Il permet d'explorer d'autres dimensions de la vie que d'autres services ne peuvent aborder véritablement. (...) Une autre caractéristique fréquemment signalée est la pertinence du service par rapport à la réforme scolaire. (...) Les animatrices et animateurs sont crédibles et font preuve de professionnalisme[58].

[58] COMITÉ DIRECTEUR CONJOINT MEQ-CS (2004), SUR LES PLANS STRATÉGIQUES ET LA REDDITION DE COMPTES, *Rapport final (sans la 3e partie) du sous-comité sur la mise en œuvre du Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*, Québec, p. 13, 2.2.1.

Pour que cette réputation positive du SASEC se maintienne, certaines conditions doivent s'appliquer. Une solide formation initiale et continue des animatrices et des animateurs est d'une importance capitale à cet égard, jointe à des aptitudes à l'écoute, au dialogue et à la concertation. De plus, il importe de confier aux animateurs et animatrices des tâches conformes aux finalités du service et respectueuses de leur mandat professionnel. Il faut également assurer à cette nouvelle profession des conditions d'exercice réalistes. Le respect de ces conditions permettra aux professionnels du SASEC de donner un soutien efficace à l'ensemble de l'équipe-école.

Quelques lieux d'intervention

La collaboration de l'animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire avec l'équipe-école prend forme dans de nombreux et différents lieux d'intervention, comme nous venons de le voir. On pourra consulter le *Cadre ministériel* afin de mieux comprendre la pédagogie utilisée et de trouver d'autres exemples d'interventions. Comme ce cadre l'indique clairement, le respect de la mission de l'école demeure le critère décisif dans l'évaluation de la pertinence des activités proposées. Le Comité veut maintenant attirer l'attention sur certains aspects de la tâche d'animateur qui pourraient prendre une importance particulière dans les prochaines années.

Un appui à l'interface entre l'école et son milieu

Parmi les actions du Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire, certaines cherchent à ouvrir l'élève sur sa communauté locale comme internationale. Cette ouverture au-delà des murs de l'école, qui rejoint sa mission de socialisation, amène l'animateur ou l'animatrice à établir des liens avec des partenaires externes, comme le font d'autres acteurs de l'école pour les fins qui sont les leurs. S'établit ainsi un réseau de ressources locales ou internationales vouées au développement éducatif des jeunes et pouvant s'adresser, selon le cas, aux élèves ou aux acteurs du milieu scolaire. En interface entre ces ressources et l'école, l'animateur ou l'animatrice facilite le rapprochement entre les deux, mais il ou elle se doit aussi d'évaluer, avec d'autres membres du personnel scolaire s'il y a lieu, la pertinence éducative de ces ressources selon l'âge et le profil des élèves visés.

Cette ouverture à la communauté locale, par laquelle l'école collabore à « son développement social et culturel[59] », prend des formes et des couleurs particulières selon les régions du Québec. Au primaire, les partenaires sont majoritairement locaux, et au secondaire s'ajoutent des ressources plus régionales ou internationales. On y trouve des associations d'aînés, des clubs à vocation sociale, des services municipaux de loisirs ou autres, des centres de santé et de services sociaux, des organismes d'aide aux jeunes ou aux démunis, de protection de l'environnement, de défense des droits de la personne, de développement international, etc.

Un appui à la gestion éclairée de la diversité religieuse[60]

L'animateur de vie spirituelle est, avec l'enseignant d'éthique et de culture religieuse, l'une des personnes-ressources sur qui l'équipe-école peut compter quand elle a besoin d'une expertise sur les questions touchant la diversité religieuse, philosophique ou autre. La démarche spirituelle des élèves emprunte des chemins variés et s'exprime dans plusieurs voies, dont celle de la dynamique communautaire. L'expertise professionnelle de l'animateur ou de l'animatrice peut faciliter la gestion éclairée de cette diversité.

Cette gestion peut se faire autant en intervenant directement auprès des élèves qu'en soutenant le personnel scolaire. Au primaire comme au secondaire, l'animatrice ou l'animateur peut être consulté par des enseignants, des directions ou d'autres membres du personnel de l'école pour les aider à résoudre des difficultés touchant l'expression des options religieuses de leurs élèves. Au secondaire, il y a des exemples où l'animateur ou l'animatrice propose des activités d'implication sociale permettant à des élèves de convictions différentes de participer ensemble à la construction d'une société juste et équitable.

---

59 Article 36 de la LIP. Dans son dernier avis, le Comité donnait des précisions sur l'encadrement légal de cette collaboration entre l'école publique et son milieu. Voir *La laïcité scolaire au Québec. Un nécessaire changement de culture institutionnelle*, p. 30-32.

60 Dans son avis publié en 2003, *Rites et symboles religieux à l'école. Défis éducatifs de la diversité*, le Comité proposait des principes pour la gestion de la diversité religieuse.

Une contribution à l'intervention en situation de crise

Comme les autres services complémentaires, le Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire contribue à entretenir un climat sain dans l'école, jouant un rôle préventif auprès des élèves. Mais il peut également apporter une contribution significative en situation de crise, en collaboration avec la direction de l'école ainsi qu'avec les services de psychoéducation, de psychologie, d'éducation spécialisée et de santé et de services sociaux. L'intervention de l'animateur ou de l'animatrice peut se situer en amont de la crise, quand elle se prépare, en amenant les protagonistes vers des actions ou des activités porteuses de solutions. Elle peut également se dérouler au cœur de la crise, l'animateur ou l'animatrice apportant son soutien et son expertise, particulièrement quand l'élève est en perte de repères. Enfin, elle ouvre une porte en aval, permettant aux élèves d'avoir des lieux de réinvestissements constructifs pour que l'intervention porte ses fruits. Le Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire peut ainsi contribuer à offrir un lieu de consolidation d'acquis pour les élèves en difficulté.

RECOMMANDATIONS

Considérant que l'école doit, selon l'article 36 de la Loi sur l'instruction publique, « notamment, faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement »;

Considérant l'importance de clarifier la finalité et la portée de ce rôle, de même que de le situer dans le contexte d'une école laïque respectueuse de la liberté de conscience et de religion;

Considérant la pertinence de reconnaître ce rôle à l'école en cohérence avec les orientations et les visées de l'école québécoise;

Considérant la responsabilité commune à toute l'équipe-école à l'égard du cheminement spirituel de l'élève et, à l'intérieur de celle-ci, la responsabilité des enseignants et enseignantes ainsi que celle des animateurs et animatrices de vie spirituelle et d'engagement communautaire;

Considérant la nécessité de tenir compte des besoins et des dynamismes des élèves dans la facilitation de ce cheminement spirituel;

Considérant l'urgence d'interpeller et de soutenir les milieux scolaires où l'on observe des questionnements, de l'indifférence et des résistances à l'égard de la facilitation du cheminement spirituel de l'élève;

le Comité sur les affaires religieuses recommande au ministre :

- de soutenir, au moyen des ressources du Ministère, les membres de l'équipe-école, notamment les enseignants et les enseignantes, dans l'exercice de leur responsabilité au regard du cheminement spirituel de l'élève, selon les orientations du présent avis :
    - en veillant à sensibiliser chacun et chacune à l'importance de l'attention à porter à l'élève et de la qualité de l'intervention auprès du jeune,
    - en s'assurant, en collaboration avec les facultés universitaires concernées, que cette dimension sera prise en compte dans les formations initiale et continue offertes aux différentes catégories de personnel scolaire,
    - en sensibilisant les acteurs de l'éducation à l'importance d'inclure cette préoccupation dans le projet éducatif et le plan de réussite de chaque école;

- de réaffirmer l'importance d'offrir, au moyen d'un personnel spécialisé, un service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire à tous les élèves du primaire et du secondaire :
    - en assurant à cette nouvelle profession des conditions d'exercice réalistes,
    - en sensibilisant les directions d'école à l'importance de confier aux animateurs et animatrices des tâches conformes aux finalités du service,
    - en assurant la mise en place des conditions nécessaires à une formation initiale et continue des personnes exerçant cette responsabilité.

CONCLUSION

La Loi sur l'instruction publique stipule que l'école « doit, notamment, faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement », et cela, dans le respect de « la liberté de conscience et de religion des élèves, des parents et des membres du personnel scolaire ». Cette double obligation représente un défi éducatif majeur pour l'école laïque québécoise, et il n'y a pas à s'étonner que plusieurs aient exprimé de l'inquiétude, des questionnements ou des résistances à son sujet. Ces ajouts aux articles 36 et 37 de la LIP sont en effet des éléments clés du changement majeur que vient de connaître l'école québécoise en ce qui concerne son rapport avec les questions religieuses ou spirituelles. Changement qui a donné naissance au nouveau modèle québécois de laïcité scolaire que le Comité a présenté dans son avis précédent. Or, pour bien démontrer la cohérence et la pertinence de ce modèle, il fallait aussi montrer pourquoi et comment l'école peut faciliter le cheminement spirituel de l'élève. C'est ce que le Comité a tenté de faire dans le présent avis.

Le législateur a jugé que la nécessité de déconfessionnaliser l'école publique pour respecter les droits fondamentaux de tous et toutes n'obligeait pas l'école à se désintéresser du cheminement spirituel de l'élève. Le soutien apporté à ce cheminement représente un enjeu éducatif majeur. En l'inscrivant dans la LIP, il a voulu rappeler que l'éducation, c'est beaucoup plus que de préparer des individus à jouer un rôle dans un système économique centré sur la production et la consommation.

Éduquer, c'est d'abord former l'humain, c'est aider les élèves à grandir en humanité, puisque l'humanité est inachevée, autant sur le plan individuel que collectif. Or, cet humain à construire n'est pas qu'un corps, il est aussi esprit et doté d'une vie intérieure unique qui le rend capable de se représenter le monde, de penser son rapport aux autres, de se situer dans le temps, de s'interroger sur le pourquoi des choses, de sa propre vie et de l'univers. Bref, l'humain a autant besoin de sens pour son esprit que de nourriture pour son corps. C'est pour que l'école n'oublie pas cette dimension intérieure de l'humain, fondement de sa dignité, qu'il est fait mention de cheminement spirituel dans la LIP.

Une lecture attentive des articles portant sur le cheminement spirituel de l'élève permet de constater que cette perspective s'inscrit de façon cohérente dans l'ensemble de la LIP et des autres documents sur l'éducation. En effet, la LIP ordonne ce cheminement à l'épanouissement de l'élève, l'une des finalités majeures de l'école, avec la dispensation de services éducatifs et la contribution au développement social et culturel de la communauté. Quant au Programme de formation de l'école québécoise et au régime pédagogique, ils font du développement intégral de l'élève l'objectif des services éducatifs. Cette attention à la personne de l'élève se traduit également dans une compréhension large du concept de réussite, qui déborde la simple réussite scolaire pour recentrer le système éducatif sur la réponse aux besoins de l'élève en vue de son épanouissement.

En se tournant vers la société civile dont l'école a la responsabilité de former les futurs membres, on observe dans la diversité des perceptions sociales à l'égard du spirituel, un incitatif puissant en faveur d'une prise en compte de cette réalité à l'école. L'école ne peut en effet abdiquer ses responsabilités à l'égard du spirituel sous prétexte qu'il s'agit d'une réalité complexe faisant l'objet de perceptions diversifiées. Si elle agissait ainsi, elle se couperait d'une dimension fondamentale de la société. L'école s'occupe de cette réalité parce qu'elle fait partie de la culture et que les élèves ont à la vivre, qu'on le veuille ou non.

Mais comment s'en occuper? D'abord, en portant attention à l'enfant et à l'adolescent tels qu'ils sont en réalité; leur cheminement doit être pris en compte pour lui-même, plutôt qu'à partir d'une expérience adulte ou de la perception que l'on pourrait avoir d'une vie spirituelle adulte. Nous sommes certes ici en terrain délicat, celui de l'identité et de la vision du monde, où respect, doigté, présence discrète, regard attentif et confiant sont des éléments de la plus haute importance.

Cette responsabilité concerne toute l'école, car c'est d'une communauté d'adultes attentifs et perspicaces dont les élèves ont besoin pour croître intérieurement et s'épanouir. Cette responsabilité collective requiert de la part de chacun et chacune une qualité de l'attention et de l'intervention éducative. Par la fréquence de leurs contacts avec les élèves, les enseignants y jouent un rôle de premier plan. Mais ce rôle ne se substitue pas à celui du Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire qui est dédié à cette réalité. Le personnel du SASEC, formé à cette fin, cherche à faciliter le cheminement spirituel des élèves, notamment par l'offre d'activités structurées. Les animatrices et les animateurs se préoccupent de façon

particulière du spirituel et soutiennent l'équipe-école à cet égard. Étant donné leur rôle pivot dans l'exercice de cette responsabilité éducative essentielle, il faut que l'école et le Ministère soutiennent ces professionnels en leur assurant les conditions et les moyens appropriés pour exercer adéquatement leur tâche.

La prise en charge collective du cheminement spirituel de l'élève s'inscrit au cœur du changement de culture institutionnelle qu'appelle le nouveau modèle de laïcité scolaire. Le cheminement spirituel n'est pas un élément étranger qui se grefferait de façon artificielle à un ensemble qui aurait déjà sa logique propre. Étant ordonné à l'épanouissement de l'élève, il s'inscrit dans cette logique éducative. S'il faut se rendre compte que beaucoup de gestes posés dans les écoles contribuent à faciliter le cheminement spirituel de l'élève, le principal défi consiste à faire partager cette préoccupation à l'ensemble de l'équipe-école. Parmi les moyens pour y parvenir, il faut inciter les écoles à l'inscrire dans leur projet éducatif et leur plan de réussite, et miser sur la « conscientisation » et la formation de l'ensemble du personnel scolaire.

Beaucoup reste à faire et à dire au sujet de la facilitation du cheminement spirituel de l'élève à l'école laïque, également ouverte au fait religieux. Les acteurs du milieu scolaire sont invités à relever avec enthousiasme ce défi éducatif lié à un rôle fondamental de l'école. Les adultes de demain ne pourront que leur être reconnaissants d'avoir su les aider à s'épanouir et à s'élever en humanité.

Survol de l'évolution historique récente du rapport entre « religion » et « spiritualité » en Occident

Chaque mot a son histoire. Le sens d'un mot peut souvent changer au cours des âges, comme d'ailleurs sa prononciation et son écriture. Il peut aussi y avoir plusieurs compréhensions différentes de ce mot à une même période dans une région ou une société donnée. Cela est le cas pour la longue histoire des mots « religion » et « spiritualité » en Occident, qui nous éclaire sur la diversité d'interprétations actuelles.

Il y a un siècle, le mot « religion » signifiait, chez les chrétiens occidentaux, un ensemble de dogmes et de pratiques religieuses, tandis que le mot « spiritualité » référait, surtout dans les milieux catholiques romains, à un sous-ensemble de la religion lié au développement d'un rapport plus personnel à Dieu et se traduisant fréquemment dans un engagement social ou communautaire. Un demi-siècle plus tard, on constate que les deux mots sont souvent devenus synonymes, renvoyant à une croyance en un pouvoir supérieur aux êtres humains, à un désir d'entrer en contact d'une façon plus directe avec lui et à une morale personnelle et publique encouragée par des pratiques religieuses et spirituelles.

Depuis un quart de siècle, une transformation plus marquée s'est produite, une inversion par rapport au siècle précédent, le concept de « spiritualité » devenant plus large et incluant en partie celui de « religion ». Dans cette perspective, « religion » désigne plutôt un groupe de personnes qui pratiquent régulièrement des rites dans un contexte institutionnalisé et dont l'engagement reflète des croyances et des valeurs systématisées. « Spiritualité » réfère à une recherche de sens beaucoup moins institutionnalisée, où chaque individu choisit ses propres composantes d'une vision du monde ou fait sienne une vision déjà construite dont fait partie un ensemble de valeurs qu'il cherche à traduire dans des pratiques avec le plus de cohérence possible. Bien que pour plusieurs, les deux concepts se chevauchent en partie, un nombre grandissant de personnes en Occident se définissent comme « spirituelles » mais pas « religieuses ».

Ce bref survol permet de voir que ces changements de compréhension des mots « religion » et « spiritualité » depuis plus d'un siècle en Occident s'expliquent en grande partie par l'importance croissante accordée au sujet dans le contexte de sociétés de plus en plus sécularisées et plurireligieuses.

ANNEXE II

Le concept de réussite dans les documents de l'éducation

- Le Sommet du Québec et de la jeunesse, tenu en février 2000, a fait, de la réussite de tous les élèves, un des plus grands défis de l'éducation. On y a fait la promotion des plans de réussite comme de moyens pour atteindre une « qualification de 100 % des jeunes ».

  Rendue publique le 18 septembre 2000, la *Déclaration en faveur de la valorisation de l'éducation et de la réussite*, à laquelle ont participé les principaux partenaires de l'éducation, associe les concepts de réussite et d'épanouissement de la personne. Ces partenaires y affirment que l'« éducation (...) joue un rôle déterminant dans l'épanouissement de la personne et le développement de la société québécoise ».

- La Loi modifiant la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation et la Loi sur l'instruction publique (Projet de loi n° 124), sanctionnée le 18 décembre 2002, a inscrit dans la LIP l'obligation pour les écoles d'actualiser le projet éducatif par un plan de réussite. Elle a également entériné cette compréhension large du concept de « réussite », notamment en ne la limitant pas à la seule réussite scolaire.

- Depuis 1990, les régimes pédagogiques précisent que les services d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire et secondaire ont pour but de favoriser le « développement intégral de l'élève ». Au mois de juin 2000, un ajout fut inséré au premier alinéa portant sur l'éducation préscolaire. Il clarifie que ce développement intégral de l'élève se fera par « l'acquisition d'attitudes et de compétences qui faciliteront la réussite de ses parcours scolaire et personnel » (c'est nous qui soulignons).

- On peut lire, dans le PFEQ, que « le renouvellement du système éducatif repose sur une compréhension également renouvelée du concept de réussite et de la façon de l'apprécier. Il s'agit de passer de la notion de *réussite du plus grand nombre* à celle de *réussite pour tous* (...) » (cf. *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec, 2005, p. 17).

Cette « réussite pour tous » appelle l'école à rechercher une « réussite à la mesure de chacun », qui « porte alors sur les défis que chaque jeune devrait accepter de relever », le personnel scolaire devant juger de la réussite de l'élève en fonction des défis qui lui sont propres.

- Dans le document *Des services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite* (Québec, ministère de l'Éducation, 2002, 59 p.), la Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires affirme, à la page 21 :

> La notion de réussite éducative est plus englobante que celle de réussite scolaire. En conséquence, les services éducatifs complémentaires sont devenus partie intégrante de la mission de l'école qui vise à instruire, à socialiser et à qualifier l'élève. Le projet éducatif de l'école doit tout autant prendre en considération la qualité des services complémentaires que la qualité de l'enseignement. L'école devient un milieu de vie stimulant, riche, sécuritaire, qui maximise l'effet d'un enseignement de qualité.

- Dans cette foulée, le Cadre ministériel sur le SASEC rappelle à l'école sa responsabilité de se préoccuper de la « réussite réelle et complète des élèves » (p. 9) et de leur « réussite éducative » (p. 14 et 16).

Remerciements

De nombreuses personnes ont contribué au processus de réflexion ou de rédaction du présent avis. Le Comité sur les affaires religieuses tient à leur offrir ses remerciements.

Anciens membres du Comité sur les affaires religieuses

Jean-Marc CHARRON	Professeur Faculté de théologie et de sciences des religions Université de Montréal
Gilles HÉROUX	Enseignant au secondaire Commission scolaire des Patriotes
Lison JEAN	Enseignante au primaire Commission scolaire des Phares
Patricia KIRKPATRICK	Théologienne Faculté des sciences religieuses Université McGill
Fernand OUELLET	Spécialiste en sciences religieuses et en éducation interculturelle Université de Sherbrooke
Marc-Henri VIDAL	Parent d'élève du secondaire Région de Montréal

Autres collaborateurs et collaboratrices

Nicole BOUCHARD	Professeure Laboratoire d'expertise et de recherche en anthropologie rituelle et symbolique – LERARS Université du Québec à Chicoutimi
Élaine CHAMPAGNE	Professeure Institut de pastorale des Dominicains Montréal
Élisabeth CRETTENAND	Enseignante au secondaire Petit Séminaire de Québec
Amos DEL FABBRO	Animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire Commission scolaire de Montréal

André DOYON	Spécialiste en éducation sur les questions religieuses Québec
Roger GIRARD	Spécialiste en éducation sur les questions religieuses Québec
Robert HURLEY	Professeur Faculté de théologie et de sciences religieuses Université Laval
Fernand LAMBERT	Animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire Commission scolaire des Découvreurs
Josée LAMBERT-CHAN	Consultante en éducation Région des Laurentides
Laurent LAVOIE	Animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire Commission scolaire des Trois-Lacs
Claire PARENT	Animatrice de vie spirituelle et d'engagement communautaire Écoles anglophones Commission scolaire de la Capitale
Marie-Anne RISDON	Spécialiste en éducation Coordination des services complémentaires MELS
Louis ROUSSEAU	Professeur Département de sciences des religions Université du Québec à Montréal
Cathy SAVARD	Enseignante au primaire Commission scolaire des Draveurs
Josée THIBAULT	Animatrice de vie spirituelle et d'engagement communautaire Commission scolaire des Navigateurs
Nancy TURCOT-LEFORT	Psychologue scolaire Commission scolaire des Grandes-Seigneuries
Yves TURGEON	Directeur d'école Commission scolaire de la Capitale

ANNEXE IV

Membres du Comité sur les affaires religieuses

Jacques RACINE Président	Professeur Faculté de théologie et de sciences religieuses Université Laval
Rafat Noor KHAN	Parent d'élève du primaire Région de Montréal
Si Ahcène SI CHAIB	Parent d'élève du secondaire Région de Montréal
Odette GUAY	Enseignante au primaire Commission scolaire du Pays-des-Bleuets
Denis J. ROY	Enseignant au secondaire Commission scolaire des Phares
Roch BÉRUBÉ	Directeur du réseau des écoles de Montréal Est, de Pointe-aux-Trembles et des écoles spécialisées Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île
Dominique MACCONAILL	Animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire Commission scolaire de Laval
Patrice BRODEUR	Professeur Faculté de théologie et de sciences des religions Université de Montréal
Thomas De KONINCK	Philosophe et professeur Faculté de philosophie Université Laval
Marie-Andrée ROY	Professeure Département de sciences des religions Université du Québec à Montréal
Roger BOISVERT	Coordonnateur Secrétariat aux affaires religieuses Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Lorraine Leduc agit à titre de responsable du CAR.

BIBLIOGRAPHIE

BACHELARD, Gaston (1970). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 256 p.

BARIL, Daniel (2006). « Philosopher au primaire », *FORUM*, vol. 40, - n° 20, [En ligne], 13 février 2006, [http://iforum.umontreal.ca/Forum/2005-2006/20060213/R_education.html].

BAUBÉROT, Jean (2006). *L'intégrisme républicain contre la laïcité*, Paris, éd. de l'Aube.

BERGERON, Richard (2001). « Blizzard sur le spirituel : L'être humain est un être spirituel », entrevue avec Richard Bergeron, *Revue Notre Dame*, p. 17-28.

BERGERON, Richard (2002). *Renaître à la spiritualité*, Montréal, Fides, 281 p.

BEST, Ron, et autres (1996). *Education, Spirituality and the Whole Child*, London, Ron Best, 352 p.

BRETON, Jean-Claude (2006). *La vie spirituelle en questions*, Montréal, Bellarmin, 165 p.

BUBER, Martin (1930). « Dialogue », dans *La vie en dialogue*, Paris, Aubier, Montaigne, 1959, p. 139.

CADRIN-PELLETIER, Christine (2005). « L'éducation à la diversité religieuse dans le système scolaire québécois. Modifications systémiques et enjeux culturels entre majorité et minorités religieuses », dans Solange LEFEBVRE (dir.), *La religion dans la sphère publique*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 92-115 (Collection Paramètres).

CHAMPAGNE, Élaine (2005). « L'accompagnement spirituel et religieux en soins palliatifs », *L'Avant-Garde*, vol. 6, n° 1, p. 13.

CHAMPAGNE, Élaine (2005). *Reconnaître la spiritualité des tout-petits*, Montréal et Bruxelles, Novalis et Lumen Vitæ, 227 p. (Collection Théologies pratiques).

CHARRON, André (1999). « Un profil, des convictions », dans G. LAPOINTE et J.-M. YAMBAYAMBA K. (dir.), *Vers une foi sans institution?* Paris, Fides, p. 157.

CHERBLANC, Jacques (2005). *Théorisation ancrée du religieusement acceptable au Québec : Le service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire dans les écoles secondaires francophones de l'île de Montréal*, thèse de doctorat, Montréal et Bordeaux, Université du Québec à Montréal et Institut d'études politiques de Bordeaux, 295 p.

COMITÉ DIRECTEUR CONJOINT MEQ-CS (2004). SUR LES PLANS STRATÉGIQUES ET LA REDDITION DE COMPTES, *Rapport final (sans la 3e partie) du sous-comité sur la mise en œuvre du Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire*, Québec, 34 p.

COMTE-SPONVILLE, André (2006). *L'esprit de l'athéisme : introduction à une spiritualité sans Dieu*, Paris, Albin Michel, 200 p. (Collection Essais).

COMTE-SPONVILLE, André (1998). « La quête de sens : une illusion », dans André COMTE-SPONVILLE et Luc FERRY, *La Sagesse des modernes : dix questions pour notre temps*, Paris, Robert Laffont, 572 p.

COMITÉ SUR L'ÉDUCATION AU PHÉNOMÈNE RELIGIEUX (1999). GROUPE DE TRAVAIL SUR LA PLACE DE LA RELIGION À L'ÉCOLE. *L'enseignement culturel des religions : principes directeurs et conditions d'implantation*, étude n°1, Québec, ministère de l'Éducation, p. 12-13.

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2003). *La formation des maîtres dans le domaine du développement personnel : une crise symptomatique.* Avis au ministre de l'Éducation, Québec, ministère de l'Éducation, 33 p.

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2003). *Rites et symboles religieux à l'école. Défis éducatifs de la diversité.* Avis au ministre de l'Éducation, Québec, ministère de l'Éducation, 122 p.

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2003). *Rites et symboles religieux à l'école. Défis éducatifs de la diversité.* Avis au ministre de l'Éducation, Québec, ministère de l'Éducation, version abrégée, 22 p.

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2004). *Éduquer à la religion à l'école : enjeux actuels et piste d'avenir.* Avis au ministre de l'Éducation, Québec, ministère de l'Éducation, mars 2004, 42 p.

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2004). *Le développement spirituel en éducation. Actes du colloque tenu à Québec, 11 et 12 novembre 2003*, Québec, 231 p.

COMITÉ SUR LES AFFAIRES RELIGIEUSES (2006). *La laïcité scolaire au Québec. Un nécessaire changement de culture institutionnelle.* Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 63 p.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *L'école, une communauté éducative*, Québec, 72 p.

CYRULNIK, Boris (1999). *Un merveilleux malheur*, Paris, éd. Odile Jacob, 218 p.

DALAÏ-LAMA (1999) (Sa Sainteté le quatorzième, Prix Nobel de la paix). *Sagesse ancienne, monde moderne, éthique pour le nouveau millénaire*, Paris, Fayard, p. 195-197.

DANIEL, Marie-France (2005). (avec la collaboration de Monique Darveau, Louise Fortune et Richard Pallascio). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 165 p.

DANSEREAU, Michel (2006). *Un psy sur le divan de la foi*, Montréal, Médiaspaul, 148 p.

De KONINCK, Thomas (2004). *Philosophie de l'éducation : essai sur le devenir humain*, Paris, PUF, 296 p. (préface de Federico Mayor).

DE KONINCK, Thomas (2005). *Réflexions sur le bonheur*, conférence prononcée à l'Université Laval, Québec, 16 p.

DELORS, J. et autres (1006). *L'éducation : un trésor est caché dedans*, rapport à l'UNESCO de la Commission sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Paris, Éditions UNESCO et Éditions Odile Jacob, 312 p.

DESAULNIERS, Marie-Paule et France JUTRAS (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratique*, Sainte-Foy, PUQ.

DOLLE, J.-M (1974). *Pour comprendre Jean Piaget*, Toulouse, Privat, 227 p.

DOYON, André (2004). *Le développement spirituel en éducation, Analyse des Actes du colloque tenu à Québec, les 11 et 12 novembre 2003*, travail réalisé pour le Comité sur les affaires religieuses, Québec, 43 p.

DUCLOS, Germain (2001 et 2004). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*, Montréal, Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine (CHU mère-enfant), 239 p.

DUMONT, Fernand (1996). *Une foi partagée*, Montréal, Fides, 304 p. (Collection L'essentiel).

ERIKSON, E. H (1978). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*, Paris, Flammarion.

ERIKSON, E. H (1962). *Enfance et société*, Paris, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

ERIKSON, E. H (1981). *Éthique et psychanalyse*, Paris, Flammarion.

FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC (2005). Extrait du procès-verbal d'une session du conseil général tenue les 2 et 3 décembre 2005.

FÉDÉRATION DES COMITÉS DE PARENTS DU QUÉBEC (2005). *Pour une déconfessionnalisation réussie de l'école,* commentaires de la Fédération des comités de parents du Québec sur le projet de loi n° 95, mémoire, Québec, p. 6.

FERRY, Luc (1996). *L'homme-Dieu ou le sens de la vie*, Paris, Éditions Grasset et Fasquelle, 184 p.

FOWLER, James W. (1981). *Stages of Faith, The Psychology of human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco, Harper & Row, Publishers, 323 p.

FRAGOSO, Dom Antônio (1991). « La question sociale hier et aujourd'hui », *Colloque du centenaire de Rerum Novarum*, Québec, Université Laval.

FREUD, Sigmund (1905 et 1987). *Trois essais sur la théorie sexuelle*, Paris, Gallimard, 224 p.

GEBARA, Yvone (2005). *Fragile liberté*, Montréal, Médiaspaul, 204 p.

GRAND'MAISON, Jacques (2003). *Questions inédites sur le Québec contemporain*, Montréal, Fides, p. 79-80.

GRIMMITT, Michael (1987). Dans JACKSON, Robert (sous la direction de Micheline Milot et Fernand Ouellet). « La "nouvelle éducation religieuse" en G.-Bretagne », *Religion, éducation et démocratie*, Montréal, Éditions l'Harmattan, p.195.

GIGUÈRE, P.-A. (1991 et 2005). *Une foi d'adulte*, Ottawa, Novalis Lumen Vitæ, p. 52-74.

GUINDON, André (1989). *Le développement moral, L'horizon du croyant*, Paris, Desclée et Novalis, 189 p. (explique la position de Laurence Kohlberg).

HERVIEU-LÉGER, Danièle (1986). *Vers un nouveau christianisme? : Introduction à la sociologie du christianisme occidental*, Paris, Cerf, p. 29.

HÉTU, Jean-Luc (2001). *L'humain en devenir, Une approche profane de la spiritualité*, Québec, Fides, 109 p.

JACQUES, Robert (1999). « Le spirituel et le religieux à l'épreuve de la transcendance », *Théologique*, vol. 7, n° 1, p. 89-106.

JUNG, C. G. et R. CAHEN (1971). (sous la direction de R. Cahen). *Racines de la conscience : Études sur l'archétype*, Paris, Buchet-Chastel.

LACROIX, Xavier (2001). *Le corps de chair, Les dimensions éthique, esthétique et spirituelle de l'amour*, 4e éd., Paris, Cerf, 380 p.

LADRIÈRE, Jean (1972). *La science, le monde et la foi*, Tournai, Casterman, p. 95-96.

LAFORTUNE, Louise et autres (dir.) (2005). *Pédagogie et psychologie des émotions : vers la compétence émotionnelle*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 266 p. (Collection Éducation-recherche).

LEFEBVRE, François (2004). « En quoi la psychologie éclaire-t-elle la spiritualité contemporaine? », dans *Actes du colloque : Le développement spirituel en éducation, 11 et 12 novembre 2003*, ministère de l'Éducation, p. 63-77.

LEFEBVRE, Solange (2006). *Gestion de la diversité religieuse dans l'espace scolaire : nouvelles pratiques. Rapport provisoire présenté au Secrétariat aux affaires religieuses*, Montréal, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 128 p.

LEMIEUX, Raymond (2000). *Misère de la religion, grandeur du spirituel*, texte établi à partir d'une conférence prononcée au congrès « Événement 2000... le bilan de santé du spirituel et du religieux », Montréal, le 28 septembre 2000, 18 p.

LEMIEUX, Raymond et Jean-Paul MONTMINY (2000). *Le catholicisme québécois*, Sainte-Foy, Les Éditions de l'IQRC, n° 28, 137 p. (Collection Diagnostic).

LENOIR, Frédéric (2003). *Les métamorphoses de Dieu. La nouvelle spiritualité occidentale*, Paris, Plon, 402 p.

Lettre du ministre de l'Éducation adressée au Comité sur les affaires religieuses, 28 février 2001.

MASLOW, Abraham (1989). *Vers une psychologie de l'être*, Paris, Fayard, 266 p.

MILLER, Alice (1983). *Le Drame de l'enfant doué. À la recherche du vrai Soi*, traduit de l'allemand par Bertrand Denzler et revu par Jeanne Étoré, Paris, Presses universitaires de France, 130 p. (Collection Le fil rouge).

MILLER, Alice (1984). *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*, traduit de l'allemand par Jeanne Étoré, Paris, Aubier Montaigne, 316 p.

MILLER, Alice (1986). *L'enfant sous terreur. L'ignorance de l'adulte et son prix*, traduit de l'allemand par Jeanne Étoré, Paris, Aubier Montaigne, 374 p.

MILLER, Alice (1994). *L'avenir du drame de l'enfant doué. Les options de l'adulte*, traduit de l'allemand par Léa Marcou, Paris, Presses universitaires de France, 115 p.

MILOT, Micheline (2005). « Quel sort pour l'enseignement religieux à l'école? La fin des privilèges aux catholiques et aux protestants? », *L'annuaire du Québec 2005* (sous la direction de Michel Venne), Québec, Fides, p. 226-236.

MILOT, Micheline et Fernand OUELLET (2004). *L'enseignement de la religion à l'école après la loi 118 : enquête auprès des parents, des enseignants et des directeurs d'établissement*, publication IM, n° 22, 229 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997). *Réaffirmer l'école.* Rapport du Groupe de travail sur la réforme de l'éducation, Québec, ministère de l'Éducation, p. 25-26.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000). *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*, Québec, ministère de l'Éducation, 18 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000). *Déclaration en faveur de la valorisation de l'éducation et de la réussite (engagement conjoint des principaux partenaires de l'éducation)*, Québec, ministère de l'Éducation.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, décret 651-2000, Québec, ministère de l'Éducation, 14 juin 2000.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, ministère de l'Éducation, 253 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002). *Des services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 59 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, COMMISSION PERMANENTE DE L'ÉDUCATION (2005). *Les travaux parlementaires, 37e législature, 1re session, Journal des débats*, vol. 38, n° 59, [En ligne 31 mai 2005, [http://www.assnat.qc.ca/fra/37legislature1/DEBATS/journal/ce/050531.htm].

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). « Chapitre 1 : *Un programme de formation pour le XXIe siècle* », *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle,* version de 2005, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 43 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire,* version de 2001, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 406 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle,* version de 2004, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 612 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, SAR-DASSC (2005). *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde. L'animation spirituelle et l'engagement communautaire, un service éducatif complémentaire. Cadre ministériel,* Québec, ministère de l'Éducation, 43 p.

QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, SAR-DASSC (2001). *Pour approfondir sa vie intérieure et changer le monde. Le Service d'animation spirituelle et d'engagement communautaire. Cadre ministériel,* document de travail, Québec, ministère de l'Éducation, 31 p.

MONTBOURQUETTE, Jean (2002). *De l'estime de soi à l'estime du Soi, De la psychologie à la spiritualité*, Montréal, Novalis et Bayard, 224 p.

NAULT, François (2004). « La spiritualité relève-t-elle (de) la religion dans un monde désenchanté? », dans QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Le développement spirituel en éducation. Actes du colloque tenu à Québec les 11 et 12 novembre 2003,* Québec, p. 37-48.

NYE, R. (1998). « Identifying the core of children's spirituality », dans David HAY et R. NYE, *The Spirit of the Child*, London, HarperCollins, 211 p.

OSER, Fritz, Paul GMÜNDER et Louis RIDEZ (1991). *L'homme, son développement religieux*, Paris, Les éditions du Cerf, 348 p.

PAUCHANT, T. C. et autres (2000). *Pour un management éthique et spirituel. Défis, cas, outils et questions*, Montréal, Fides, Presses HEC, 2000, 418 p.

PENA-RUIZ, Henri (1999). *Dieu et Marianne. Philosophie de la laïcité.* Nouvelle édition, revue et augmentée, Paris, Presses universitaires de France. 367 p. (Collection Fondements de la politique).

PENA-RUIZ, Henri (2003). *Qu'est-ce que la laïcité?* Paris, Gallimard, Folio Actuel, Inédit, n° 104, 272 p.

PROTESInfo (2005). *La spiritualité des tout-petits mise en évidence par une chercheuse québécoise : Le petit enfant touche au mystère de Dieu,* rencontre avec Élaine Champagne, propos recueillis par Nicole Métral, Agence de presse protestante, [En ligne], 29 novembre 2005, [http :www.protestinfo.ch/Articles.asp?Index=3334].

RAY, Marie-Christine (1999). « Pour une laïcité fertile », *L'Église canadienne*, vol. 32, n° 4, p. 129-131.

REICH, K., F. OSER et W. SCARLETT (dir.) (1999). *Psychological Studies on Spiritual and Religious Development. Being Human : The Case of Religion 2*, Lengerich, Pabst, 182 p.

RENAULT, Alain (2002). *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, spécialement la troisième partie : « Entre droit et éthique : l'enfant contemporain », Paris, Hachette, p. 365 et suiv. (Collection Littératures).

RENAULT, Alain et TOURAINE, Alain (2005). *Un débat sur la laïcité*, Paris, Stock, 171 p. (Collection Les essais, dirigée par François Azouvi).

ROUSSEAU, Suzanne (2005). *Allocution au colloque de l'APAVECQ*, Mont-Tremblant.

RYCUS, Judith S. et Ronald C. HUGHES (2005). *Guide terrain pour le bien-être des enfants. Développement de l'enfant et services de bien-être de l'enfance*, vol. III, Montréal, Éditions Sciences et Culture, p. 497-770.

TAYLOR, Charles (1992). *Grandeur et misère de la modernité*, Montréal, Bellarmin, 150 p. (Collection L'essentiel).

TESTART, Jacques (2000). « L'humanisme à l'épreuve du naturalisme et de la technoscience », dans *Vers un humanisme du IIIe millénaire, réflexions pour un humanisme renouvelé*, Paris, Le cherche midi éditeur, p. 131-143.

TESTART, Jacques (1990) (dir.). *Le magasin des enfants*, Paris, Éd. François Bourin, 338 p. (réédition Gallimard, Folio Actuel, 1994, 507 p.).

TILLICH, Paul (1969). *La dimension oubliée*, DDB, p. 49-50.

TILLICH, Paul (1999). *Le courage d'être*, Québec, Cerf/Labor et Fides, Presses de l'Université Laval, 183 p.

UNESCO (1980). *Recommandation relative à la condition de l'artiste* [En ligne], [http://portal.unesco.org/fr/ev.phpURL_ID=13138&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html].

WEBSTER, R. Scott (2004). « An existential framework of spirituality », *International Journal of Children's Spirituality*, vol. 9, n° 1, p. 7-19.

WRIGHT, Andrew (2005). « Learning and Teaching in an Œcumenical Context », Munster et New York, éd. Peter Schrener, Esther Banev & Simon Oxley Waxmann, recensé par Robin Richardson dans *British Journal of religious education*, vol. 28, n° 3, sept. 2006, p. 294-296.

Pour tout renseignement relatif au présent avis, s'adresser au
Comité sur les affaires religieuses
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
1035, rue De La Chevrotière, 16e étage
Québec (Québec) G1R 5A5

Téléphone : 418 643-7070
Télécopieur : 418 644-7142
Courrier électronique : car@mels.gouv.qc.ca
Site Internet : www.mels.gouv.qc.ca/affairesreligieuses

46-1431

Comité
sur les affaires
religieuses
Québec